

Joona Halinen & Oskari Schöning

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN OPINTOTYYTYVÄISYYS

Kokemuksia opintotyytyväisyyden taustalla

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Joona Halinen & Oskari Schöning: Luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyys: Kokemuksia opintotyytyväisyyden taustalla
Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, luokanopettaja
Joulukuu 2019

Tutkimuksemme tarkoituksena on syventyä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyyteen. Aiempien tutkimusten mukaan valtakunnallisesti 30% luokanopettajaopiskelijoista on tyytymättömiä omiin opintoihinsa. Halusimme selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opintotyytyväisyydestä ja mihin he ovat tyytyväisiä tai tyytymättömiä opinnoissaan.

Aiempien tutkimustulosten viitoittamina ja oman aineistomme pohjalta lähdimme tarkastelemaan ilmiötä teorian ja käytännön vuoropuhelun sekä akateemisen heimokulttuurin näkökulmista luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tarkastelimme Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen rakennetta.

Aineisto kerättiin teemahaastattelulla Tampereen yliopiston 3.-5.vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta. Aineistosta nousee lukuisia teemoja, kuten käytännön ja teorian vastakkainasettelu, yliopiston opettajat ja yhteisöllisyys, mitkä vaikuttavat opintotyytyväisyyteen.

Tutkielmamme tuloksissa keskeisimmiksi nousevat huomiot opintotyytyväisyyden kompleksisuudesta ilmiönä. Opiskelijoilla on samoista asioista hyvinkin moninaisia ja poikkeavia kokemuksia. Kokosimme tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä luovat teemat kolmeen tyyppiin: opettajuuteen, opintoihin sekä yhteisöllisyyteen ja heimokulttuuriin.

Erityisen voimakkaasti eroja esiintyy, kun tarkastellaan teorian ja käytännön välistä suhdetta koulutuksen sisällä. Opiskelijat kokevat teorian ja käytännön välisen vuoropuhelun riittämättömäksi ja nostavat yliopiston opettajien roolin merkittäväksi vuoropuhelun ylläpitäjänä. Opiskelijat kokevat luokanopettajan ammatin hyvin käytännönläheiseksi ja sen vuoksi arvottavat opetusharjoittelut pääsääntöisesti muita opintoja korkeammalle. Toisaalta opiskelijat kokevat tieteellisyyden ja teorian koko opettajuuden perustaksi.

Yhteisön ja akateemisen heimokulttuurin rooli opintotyytyväisyyden kokemisessa on myös merkittävä. Yhteisön arvot, toimintamallit ja sosiaalinen käytöskoodisto ohjaavat opiskelijoiden toimintaa ja täten joko lisäävät tai heikentävät opintotyytyväisyyttä.

Opintotyytyväisyyttä on aiemmin tutkittu pääasiassa määrällisesti kyselytutkimuksilla ja palautelomakkeilla. Tutkielmamme tarjoaa kuitenkin uudenlaisen syvemmän näkökulman, avaten opiskelijoiden kokemusten moninaisuutta opintotyytyväisyydestä.

Avainsanat: Opintotyytyväisyys, luokanopettajaopiskelijat, käytännön ja teorian suhde, heimokulttuuri, tyytyväisyys, tyytymättömyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI.....	3
3	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENNE TAMPEREEN YLIOPISTOSSA.....	8
4	KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN SUHDE	12
4.1	TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN VASTAKKAINASETELUN HISTORIAA OPETTAJANKOULUTUKSESSA	12
4.2	OPETUSHARJOITTELU KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN KULMINAATIOPISTEENÄ	13
4.3	MITEN KAUKANA KÄYTÄNTÖ JA TEORIA LOPULTA OVAT TOISISTAAN?	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT	18
5.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TARKOITUS	18
5.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	18
5.3	AINEISTONKERUUMENETELMÄT.....	20
5.4	ANALYYSI – TEEMOITTELUSTA TYYPITTELYYN	21
6	TULOKSET	24
6.1	OPETTAJUUS	24
6.2	YHTEISÖLLISYYS JA HEIMOKULTTUURI.....	26
6.3	OPINNOT	28
6.4	OVATKO LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT TAMPEREEN YLIOPISTOSSA LOPULTA TYYTYVÄISIÄ OPINTOIHINSA?	33
7	POHDINTA	37
7.1	TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET	38
7.2	TUTKIJOIDEN REFLEKTIO	41
8	LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

”Kurssikyselyssä on vielä vastausaikaa.” Tuo lause lienee jokaiselle nykypäivän yliopistossa opiskelevalle tuttu. Kursseista kerätään opiskelijoilta palautetta ja sitä koostetaan edelleen hallinnon käyttöön. Näin luodaan tilastoja opiskelijoiden opintotyytyväisyydestä. Ylipäätään kyselytutkimuksia ja palautelomakkeita kerätään opiskelijoilta paljon opintotyytyväisyyden mittaamiseksi (esim. Opetushallinnon tilastopalvelu 2019). Löysimme erään opintotyytyväisyyttä ja opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuksia mitanneen kyselytutkimuksen pohtiessamme kandidaatintutkielmamme aihetta. Tutkimuksen mukaan 30 % luokanopettajaopiskelijoista on tyytymättömiä opintoihinsa (Penttilä 2018). Lähes kolmasosa luokanopettajaopiskelijoista on siis tyytymättömiä opintoihinsa ja syitä tälle tyytymättömyydelle on paljon. Teoriaa on liikaa suhteessa käytäntöön ja se on irrallista arjesta. Arjen hallintaan liittyviä taitoja opetetaan liian vähän. Dialogia puuttuu opettajankouluttajien ja opiskelijoiden väliltä ja opetusmenetelmät ovat yksitoikkoisia. (Penttilä 2018.) Tutkimuksen tulokset tuntuivat toisaalta tutuilta, mutta toisaalta kaukaisilta. Puhummeko siis todella samoista opinnoista, joita opetusministeriössä asti pidetään laadukkaina ja kiinnostavina (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) ja joihin hakee moninkertainen määrä opiskelijoita aloituspaikkoihin nähden?

Tartuimme tuohon tyytymättömien joukkoon ja aloimme pyörittelemään päässämme sen suuruutta. Vertasimme luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa tyytymättömyyden määrää ravintolan toimintaan. Mikä ravintola voisi toimia asiakastyytyväisyysprosentilla, jossa kolmannes asiakkaista olisi tyytymättömiä? Ihmettelimme lukua myös omista lähtökohdistamme. Kohtaamistamme kasvoista Virran käytävillä kolmasosa ei vaikuta koulutukseensa tyytymättömiltä, vaikka välillä kuuleekin keskustelua tiettyjen kurssien turhuudesta ja merkityksettömyydestä. Halusimme siis lähteä selvittämään

luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyyden taustoja syvemmin ja päätimme tehdä kandidaatintutkielmamme Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyydestä. Valitsimme menetelmäksi laadullisen tutkimuksen syventyäksemme opintotyytyväisyyteen ilmiönä opiskelijoiden kokemusten kautta. Tarkoituksenamme oli päästää opiskelijat itse vapaasti ääneen tiukasti strukturoitujen kyselylomakkeiden täyttämisen sijaan.

Ymmärtääksemme opintotyytyväisyyttä luokanopettajakoulutuksessa, tarkastelemme ensin teoreettisia taustoja ilmiöstä akateemisen heimokulttuurin, opintojen rakenteen sekä käytännön ja teorian näkökulmista. Tämän jälkeen käsittelemme tutkimuksen toteutusta ja metodologisia valintoja, josta siirrymme tutkimuksen tuloksiin. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme syvempää antia ja luotettavuutta.

2 AKATEEMINEN HEIMOKULTTUURI

Tässä luvussa käsitellään, mitä akateeminen heimokulttuuri on ja kuinka se ilmentyy Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden toiminnassa. Luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria on tutkittu kohtalaisen vähän, mutta tutkimuksissa on noussut esille hyvin samankaltaisia piirteitä (ks. Ahola & Olin 2000; Ikonen & Ruuska 2015).

Akateemisen yhteisön voidaan usein nähdä kilpailevan keskenään julkaisuiden merkittävydestä ja tieteellisten lehtien palstamillimetreistä. Eri tieteenalojen välillä ja sisällä on paljon erilaisia näkemyksiä ja suuntauksia, mutta ne monesti jakavat yhteisiä arvoja, ihanteita sekä mahdollisesti myös tieteellisiä taustaoletuksia. Tarkastelemalla näitä yhtäläisyyksiä voidaan muodostaa erilaisia akateemisia heimokulttuureita. (Ylijoki 1998.)

Samaan tapaan kuin voimme määritellä erilaisia kulttuureita ja heimoja ympäröivästä yhteiskunnastamme, voimme tehdä saman myös tiedeyhteisön sisällä. Kulttuuri tarkoittaa tässä viitekehyksessä Becherin ja Huberin (1990) mukaan sosiaalkulttuurista yhdistelmää erilaisia arvoja, suhtautumisia ja käytöstapoja, joita määrätty joukko ihmisiä noudattaa. Heimo puolestaan tarkoittaa tässä yhteydessä yksittäisen tieteenalan tai opintosuunnan muodostamaa yhtenäistä ryhmää. (Ylijoki 1998.) Heimolla on sille ”ominaiset tavoitteet, puhettavat, toimintamuodot, arvostukset ja uskomukset”, joiden varaan sen toiminta rakentuu (Ylijoki 1998, 68).

Heimojen tavat toimia ja rakentua ovat omiaan luomaan koheesiota heimon jäsenien keskuuteen. Erityisesti voimakkaat uskomukset ja myytit rakentavat heimokulttuurin yhteisiä asenteita ja arvoja, jonka varaan heimon koheesio rakentuu. (Ylijoki 1998.) Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoilla on opiskeluun ja opettajuuteen liittyviä ennakkokäsityksiä koulutuksen alkaessa, jotka pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa koulumaailmasta ja sen käytänteistä (Ahola & Olin

2000; Moilanen 2001). Erilaiset uskomukset ja myytit rakentavat heimon sosiaalkulttuurista ilmapiiriä ja eräänlaista käytöskoodia, jonka pohjalta yksilön on toimittava voidakseen olla osa heimoyhteisöä. Myytit toimivatkin eräänlaisena pakottavana sosiaalisena koodistona eli ne voidaan nähdä yhteisön luomana negatiivisena sosiaalisena viitekehyksenä yksilön kannalta. (Karjalainen 1991; Rähä 2000.)

Ylijoki (1998) kuvaa humanistisia tieteitä pehmeiksi tieteiksi, jotka pohjaavat lähtökohtansa tyypillisesti erilaisiin klassikkoteksteihin eivätkä luonnontieteille tyypillisiin jaettuihin paradigmoihin. Tämän takia humanistiset alat ovat monesti luonteeltaan pirstaleisia ja tieteenalat jakautuvat voimakkaasti erilaisiin koulukuntiin ja teoriasuuntauksiin, jotka vaalivat omaa tulkintaansa klassikkoteksteistä. (Ylijoki 1998, 66.) Nämä erilaiset koulukunnat voidaan nähdä myös heimoina saman tieteenalan sisällä. Tampereen yliopistossa tällaisia heimoja voisivat muodostaa esimerkiksi luokanopettaja-, varhaiskasvatuksen- ja elinikäisen oppimisen -opiskelijat. Kaikki nämä opintosuunnat tarjoavat kasvatustieteellisiä opintoja, mutta niillä on oma akateeminen reviiri, joka tarkoittaa kullakin tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonnetta (Becher 1989).

Eri akateemisille heimoille on tyypillistä pyrkiä erottautumaan ympäröivistä heimoista korostamalla omia erityispiirteitään (Ylijoki 1998). Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat ovat olleet esimerkiksi fyysisesti toisella paikkakunnalla suurimman osan yksikön historiasta, ja Tampereelle muutettuaankin kasvatustieteet ovat olleet erillään muista tieteenaloista omassa rakennuksessaan. Oman identiteetin ja yhteisöllisyyden korostaminen näkyy myös opiskelijoiden pukeutumisessa niin arkena kuin juhlissakin esimerkiksi pipoina, paitoina, huiveina tai opiskelijahaalareina. Luokanopettajaopiskelijoiden yhteisön sisällä vallitsee omanlainen kommunikaationsa ja huumorinsa. Erilaisiin kursseihin viitataan erilaisilla koodeilla ja vakiintuneilla nimityksillä, jotka kaikki tuntevat yhteisössä. Kuuluakseen akateemisen heimoon ei kuitenkaan pelkästään riitä tieteenalan keskeisen oppisisällön hallinta, vaan jäseneksi hyväksytään vain, jos noudattaa myös heimon sosiaalisia ja kulttuurillisia normeja, mikä osoittaa muille heimon jäsenille yksilön omistautuneisuutta ja uskollisuutta omaa akateemista heimoa kohtaan (Ikonen & Ruuska 2015). Kokonaisuudessaan

luokanopettajaopiskelijat erottuvat sosiaaliskulttuurillisesti muista akateemisista heimoista. Tämä johtunee siitä, että spesifiin ammattiin valmistavilla aloilla ryhmäkiinteys ja heimo muodostuvat huomattavasti voimakkaammin, koska opiskelijoilla on yhteinen tavoite. (Ahola & Olin 2000).

Akateemisten heimojen vaikutusta ja voimakkuutta voidaan tarkastella asemalla yliopiston sisällä. Esimerkiksi Tampereen yliopisto oli profiloitunut aiemmin yhteiskunnan ja terveyden tutkimukseen, mutta Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston yhdistyttyä tutkimusprofiilit yhdistyivät ja edellisten lisäksi tutkimuksen painopisteisiin lisättiin tekniikan tutkimus. (UTA 2018; Tampereen yliopisto 2019.) Voimakas profiloituminen voi vaikuttaa ulkopuolelle akateemisten heimojen toimintaan esimerkiksi siten, että heimon jäsenet eivät kiinnity omaan yliopistoonsa. Lisäksi heikommat heimot saattavat joutua helpommin ulkopuolisen vaikuttamisen piiriin. Vastaavasti vahvassa asemassa olevat heimot eivät tähän asemaan joudu, koska ne ovat heimojen hierarkiassa korkeammalla ja niiden asema on usein autonomisempi. (Ylijoki 1998 126–127.)

Ahola ja Olin (2000) löysivät tutkimuksessaan koskien yliopiston piiloo-
petussuunnitelmaa useita juurikin luokanopettajaopiskelijoille tyypillisiä ominaisuuksia. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi tekemisen kautta oppiminen, tahto opiskeluissa ja työelämässä pärjäämiseen sekä se, että heidät mielletään eräänlaisiksi luotto-opiskelijoiksi (Ahola & Olin 2000, 147). Luokanopettajaopiskelijoille tyypillinen keskiluokkainen tausta vaikuttaa pitkälti siihen millaisia arvoja heillä on ja millaista opetusta he arvostavat itse (Ahola & Olin 2000, 43).

Luokanopettajan opinnot ovat luonteeltaan selkeästi ammattiin valmistavia ja opiskelijat haluavat oppia opintojensa aikana selkeästi käytännön kannalta merkittäviä taitoja (Ahola & Olin 2000). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten paljon koulutukseen on sisällytetty erilaisia pedagogisia opintoja sekä opetusharjoitteluja (Tampereen yliopiston tutkinto-ohjelma 2019). Jokaisella luokanopettajaksi opiskelevalla on yli kymmenen vuoden kokemus siitä, millaisena opettajan työ näyttäytyy ulospäin, mutta merkittäväksi seikaksi

opiskelujen varrella muodostuu ammatillinen kasvu ja oman opettajaidentiteetin luominen (Ahola & Olin 2000).

Ruuska ja Ikonen (2015) esittivät tutkimuksessaan lukuisia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimoa koskevia tapoja sekä uskomuksia. He huomasivat, että opiskelijoiden keskuudessa elää vahvasti käsitys, jossa opettajan työ ja yliopiston tarjoama teoreettinen tieto eivät palvelleet toisiaan, vaan ne koettiin jopa irrallisina toisistaan. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että yhteisö pyrki jatkuvaan yksimielisyyteen ja yhteisön mielipidettä vastaan olevat pyrkivät lieventämään omia näkemyksiään pysyäkseen osana heimoa.

Karjalainen (1991, 16) esitteli tutkimuksessaan pinnallisen konsensuksen ilmiön, joka tarkoittaa yhteisön sisällä vallitsevien arvojen ja käsitysten näennäistä dominanssia yhteisössä, samalla kun osa yhteisön jäsenistä eivät koe ominaan yhteisön arvoja tai käsityksiä. Pinnallisen konsensuksen voisikin nähdä kriittisenä osana heimon ryhmädynamiikassa, jossa heimon jäsenet alistuvat yhteisön arvojen alle tunteakseen yhteenkuuluvuutta heimoon ja voidakseen olla sen täysimääräinen jäseniä. (Karjalainen 1991; Ylijoki 1998)

Ensimmäiset opiskeluvuotensa luokanopettajaopiskelijat suorittavat Tampereen yliopistossa tiiviissä pienryhmissä, joissa he opiskelevat muun muassa ala-asteella opetettavia oppiaineita eli monialaisia opintoja (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a). Opinnoille on myös tyypillistä hyvin tiukka valmis lukujärjestys, jota opiskelijoiden tulisi noudattaa valmistuakseen tavoiteajassa (Ahola & Olin 2000). Tiivis aikataulu ja opiskeluryhmä sekä opintojen ryhmätyöpainotteisuus voidaankin nähdä seikkana, joka lisää opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin. Aiempien tutkimusten mukaan ryhmän koheesio on merkittävä tekijä, kun sen jäsenten tyytyväisyyttä mitataan (Erikstad, Martin, Haugen & Høigaard 2018). Opintoihin kiinnittymistä alkuvaiheessa edesauttaa vanhempien opiskelijoiden esittelemät heimon tavat ja käytänteet, joita noviisiopiskelijat omaksuvat parhaan kykynsä mukaan. Tässä ilmiössä on kyse noviisiopiskelijoiden sosialisatiosta, jossa olennaisena osana on se, miten kiinnittymisen prosessi onnistuu. Kiinnittyminen osaksi heimoyhteisöä voidaan nähdä olennaisena osana opiskelijan minuuden ja opettajuuden

kasvamista. Ensin on tunnettava heimonsa sosiaaliskulttuurinen perimätieto, jotta voi muodostaa niiden pohjalta omaa yksiöidentiteettiään. (Ylijoki 1998.)

Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa todetaan, että luokanopettajaopiskelijat ovat hyvin homogeeninen joukko verrattuna lääketieteen tai sosiologian opiskelijoihin. Yhtenäisyyteen saattaa vaikuttaa myös se, että opettajaopiskelijoiden tähtäimenä on suurimmalta osin opettajan professio ja heidän ammatti-identiteettiään aloitetaan rakentamaan jo aivan opintojen alusta asti (Ahola & Olin 2000). Vastaavasti monista muista yliopiston opinto-ohjelmista valmistuu hyvinkin kirjaviin tehtäviin ammattilaisia (vrt. Tampereen ura- ja rekrytointipalvelut 2008). Merkittävää on kuitenkin huomata, että vain 68% luokanopettajaopiskelijoista vastaa suoraan haluavansa toimia koulutustaan vastaavassa työssä (Penttilä 2018). Tämä on ristiriidassa ajatuksen kanssa siitä, että luokanopettajaopiskelijat olisivat hyvin homogeeninen joukko ainakaan työelämäodotusten kannalta (vrt. Ahola & Olin 2000, 155–156).

3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENNE TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

Opintotyytyväisyyttä tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää missä kontekstissa ja ympäristössä sitä koetaan. Avaamme siis luokanopettajakoulutuksen rakennetta ja sisältöjä tarkemmin Tampereen yliopistossa luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa. Tutkintorakenteen avaaminen nimenomaan Tampereen yliopistossa on tärkeää myös siksi, että yliopistojen luokanopettajan koulutusohjelmat poikkeavat toisistaan. Lakiteksti määrittelee laveasti koulutuksen rakennetta ja yliopistoilla on vapaus toteuttaa lain puitteissa luokanopettajakoulutus haluamallaan tavalla (Yliopistolaki 2009/558, § 6). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (2004/794) määrittelee kuitenkin esimerkiksi korkeakoulututkintojen opintopisteiden määrän sekä opettajankoulutuksen tavoitteet (2004/794, § 18–20). Näiden asetusten pohjalta myös Tampereen yliopisto suunnittelee ja toteuttaa luokanopettajan tutkinto-ohjelmansa.

Kelpoisuus toimia luokanopettajana vaatii Suomessa henkilöltä kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja opettajan pedagogisten sekä monialaisten opintojen suorittamista (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/865, § 4). Maisterin tutkinnon saavuttaminen vaatii ensin alemman korkeakoulututkinnon (180 opintopistettä) ja sitten ylemmän korkeakoulututkinnon (120 opintopistettä) suorittamista (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004/794, § 8 & 13). Koulutuksen suunniteltu kesto Tampereen yliopistossa on 3 + 2 vuotta eli yhteensä 5 vuotta (Tampereen yliopiston tutkinto-ohjelma 2019).

Luokanopettajan alempaan korkeakoulututkintoon, eli kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon kuuluu useita erilaisia opintokokonaisuuksia. Sen

perustana toimiikin laaja-alaisen asiantuntijuuden kehittyminen (Tampereen yliopiston tutkinto-ohjelma 2019). Kolmen ensimmäisen vuoden aikana suoritetaan kaikki monialaiset opinnot (60 op¹), joiden tavoitteena on antaa edellytykset opettaa perusopetuksen aineita. Kolmeen ensimmäiseen vuoteen kuuluu myös yleisiä opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja (20 op), kasvatustieteiden perusopintoja (25 op) ja aineopintoja (50 op) sekä valinnaisia opintoja (25 op). (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a.) Luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset kolme vuotta siis painottuvat etenkin perusopetuksessa opettavien aineiden hallintaan ja aineopintoihin, jotka yhdessä muodostavat lähes kaksi kolmasosaa kandidaatin tutkinnon opintopistemäärästä. Aineopinnot ovat tosin hyvin heterogeeninen kokonaisuus, johon kuuluu harjoittelua (15 op), menetelmäopintoja (20 op) ja sisältöopintoja 15 op) (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a).

Luettavuuden vuoksi emme erittele opintojen sisältöä vuosi vuodelta, mutta kuvaamme vielä lyhyesti ensimmäisen vuoden rakennetta. Ensimmäiseen opiskeluvuoteen liittyen aineistostamme löytyi paljon kosketuspintaa, joten sen rakenteen kuvaaminen tulee tarpeeseen. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskellaan massaluento-painotteiset kasvatustieteen perusopinnot (25 op). Yhdessä käytännönläheisten monialaisten opintojen (30 op) kanssa ne muodostavat ensimmäisen opiskeluvuoden pohjan. Käytännössä perusopinnot kulkevat koko vuoden rinnakkain monialaisten kanssa. Lisäksi ensimmäisenä vuonna opiskellaan orientoivia opintoja ja ensimmäinen vieraan kielen kurssi. (EDU – Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen 2019.) Ensimmäinen opiskeluvuosi voi olla siis melkoista vuoristorataa: musiikintunnin piirileikeistä siirrytään kuuntelemaan kasvatussosiologian luentoa.

Luokanopettajakoulutuksen rakenteelle on ominaista opintojen eteneminen etenkin kandidaatin tutkinnossa selkeän lukujärjestyksen mukaan (Ahola & Olin 2000). Tampereen yliopistollakin on käytössä luokanopettajaopiskelijoille niin sanottu ”mallilukkari”. Siitä ei varsinaisesti puhuta formaaleissa lähteissä, mutta opiskelijoille jaetaan Moodle-verkkoalustalla hallinnon toimesta dokumentti

¹ Op= opintopiste)

opintojen suositellusta etenemisestä mallilukujärjestyksen mukaan. (EDU - Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen 2019.) ”Mallilukkarissa” on suositeltu, mitä opintoja minäkin vuonna tulee suorittaa. Vaikka akateemista vapautta on pyritty lisäämään luokanopettajakoulutuksessa (Rantala, Salminen & Sääntti 2010), niin Tampereen yliopistossa luokanopettajakoulutus näyttäytyy koulumaisena, yhtenäisenä ja opiskelijoiden valinnanvapautta vähentävänä (EDU- Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen 2019).

Ylempi korkeakoulututkinto, eli kasvatustieteiden maisterin tutkinto (120 op) kestää suunnitellusti kaksi vuotta ja siihen sisältyy enemmän valinnanvapautta. Maisterin tutkinto sisältää vapaasti valittavia opintoja (35 op), tutkimusmenetelmäopintoja ja pro gradun (50 op), kasvatustieteen syventäviä opintoja (20 op) sekä projektiointoja ja harjoittelun (15 op). Maisterin tutkinnon perustan muodostaa kasvatustieteisiin syventyminen. Suurinta roolia maisterin tutkinnossa näyttelevätkin tutkimusmenetelmäopinnot ja pro gradun tekeminen. (Tampereen yliopiston opiskelun opas 2019b.)

Rakenteen lisäksi käsittelemme vielä luokanopettajakoulutusta sen tavoitteiden näkökulmasta. Lakitekstissä opettajankoulutukselle annetaan hyvin yleispätevä ja yksiselitteinen tavoite. ”Yliopistoissa järjestettävän opettajankoulutuksen erityisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana.” (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004/794, § 18) Tarkastellessamme Tampereen yliopiston tavoitteita luokanopettajakoulutukselle, eivät tavoitteet ole enää niin yksiselitteisiä. Jo kandidaatin tutkinnon kohdalla tavoitteissa puhutaan esimerkiksi asiantuntijaidentiteetin kehittämisestä ja tutkimuksellisen opettajuuden piirteitä korostetaan. Lisäksi kandidaatin tutkinnon myötä opiskelijan tulisi olla jo kykenevä toimimaan oman alansa asiantuntijatehtävässä. (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a.) Tämä on mielenkiintoinen tavoite, kun sitä peilataan aiemmin mainittuun lakitekstiin. Käytännössä siis kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon tavoite täsmää lakitekstin tavoitteen kanssa. Tästä herääkin mielenkiintoinen kysymys. Jos kandidaatin tutkinnon jälkeen lakitekstin vähimmäistavoite on jo saavutettu, niin mitä tavoitteita kasvatustieteiden maisterin tutkinnolle on jätetty?

Tampereen yliopiston opiskelijan oppaan (2019b) mukaan kasvatustieteiden maisterin tutkinnon osaamistavoitteet ovat moninaiset ja osittain päällekkäiset kandidaatin tutkinnon tavoitteiden kanssa. Tavoitteena on muun muassa syventää edellä mainittua asiantuntijaidentiteettiä. Tavoitteissa korostuu myös tutkivana ja kriittisenä asiantuntijana kehittyminen ja ylipäättään tutkimukselliset tavoitteet korostuvat kandidaatin tutkielmaan nähden vahvemmin. (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a, 2019b.) Näin ollen kasvatustieteiden maisterin tutkinnon tavoitteet ovat pääasiassa jatkumoa kandidaatin tutkinnon tavoitteille ja pyrkimyksenä on edelleen kehittää ja syventää aiemmin opittua.

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen sisältö, rakenne ja tavoitteet luovat kontekstin opintotyytyväisyyden kokemiselle. Kun ymmärrämme kokemuksia tuottavan kontekstin, ymmärrämme paremmin myös ilmiötä itsessään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin ollen opintojen sisältöjen, rakenteen ja tavoitteiden avaaminen on merkityksellistä opintotyytyväisyyden ymmärtämisen kannalta.

4 KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN SUHDE

Aikaisempi tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyydestä osoittaa, että yksi suuri tyytymättömyyttä lisäävä tekijä on opiskelijoiden kokema teorian suuri määrä käytäntöön nähden (Penttilä 2018). Teorian koetaan olevan koulutuksessa irrallista opettajan työstä (Penttilä 2018) ja toisaalta teorian rinnalle kaivattaisiin konkreettisia esimerkkejä vahvistamaan lukemalla opittua (Laakso 2015). Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet esimerkiksi tutkimusmenetelmien hallinnalla tai pro gradulla olleen hyvin vähän merkitystä työllistymisessä (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011). Tutkielmat ja niihin liittyvät opinnot voidaan mieltää ainakin luokanopettajakoulutuksessa teoreettisemmiksi opinnoiksi. Vastavalmistuneiden opettajien kokemus niiden vähäisestä merkityksestä työllistymisessä (Rautopuro ym. 2011) on mielenkiintoinen huomio käytännön ja teorian suhteesta myös työelämään siirryttäessä. Käytännön ja teorian välistä problematiikkaa luokanopettajakoulutuksessa on siis syytä avata tarkemmin opintotyytyväisyydestä puhuttaessa.

4.1 Teorian ja käytännön vastakkainasettelun historiaa opettajankoulutuksessa

Ymmärtääksemme käytännön ja teorian suhdetta luokanopettajankoulutuksessa paremmin, on luontevaa tarkastella ensin kyseisen koulutuksen historiaa. Käytännön ja teorian välisestä tasapainosta käytävä keskustelu on ollut läsnä luokanopettajankoulutuksessa siitä asti, kun koulutusta on alettu tieteellistää ja viedä kohti yliopistoa (Rantala ym. 2010). ”Käytäntöorientoituneet opettajankouluttajat” (Rantala ym. 2010, 54) ovat pelänneet jo ensimmäisten opettajakorkeakoulujen kohdalla tieteellisen luokanopettajankoulutuksen vievän harhaan työn käytännöllisen arjen ääreltä. Opettajaseminaarien lakkauttaminen

ja yliopistossa järjestettävän luokanopettajakoulutuksen aloittaminen 1970-luvulla herätti kannatuksen lisäksi myös paljon kritiikkiä ministeriöstä opiskelijoihin (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010). Uudistusta kannatettiin, mutta myös eriäviä mielipiteitä esitettiin. Koulutusta pidettiin ministeriössä liian teoreettisena ja didaktiikan osuutta kritisoitiin. Opiskelijoiden oli vaikeaa ymmärtää kasvatustieteen teoreettisia opintoja ja jopa opettajankouluttajat pelkäsivät praktisten valmiuksien rappeutumista. Soraäänistä huolimatta suomalainen luokanopettajakoulutus on maisteritasoisella tutkinnollaan edennyt maailmanlaajuisestikin harvinaiselle tasolle akateemisuudessaan. (Rantala ym. 2010.)

Sittemmin opettajankouluttajat ovat pätevöityneet myös tieteellisellä saralla ja ylemmilläkin tahoilla luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen on hyväksytty (Rantala ym. 2010). Toisaalta samaan aikaan kokemus teorian liian suuresta määrästä ja opintojen vastaamattomuudesta käytännön työelämään on todellinen etenkin ensimmäisiä vuosia opiskelevilla (Laakso 2015, 76–82). Vaikka kurssien tavoitteet näyttäisivät paperilla yhdistävän teoriaa ja käytäntöä (Rantala ym. 2010), on opiskelijoiden kokemus opinnoistaan silti merkittävä. Mikäli teorian ja käytännön suhteeseen ollaan alusta asti tyytymättömiä, opintoihin motivoituminen olla vaikeaa. Motivaatio-ongelmat ja kiinnostuksen puute voivat taas johtaa opintojen viivästymiseen tai jopa keskeytymiseen (Rautopuro & Korhonen 2011, 50). On siis syytä pohtia käytännön ja teorian suhdetta edelleen, vaikka siitä on keskusteltu luokanopettajankoulutuksen historiassa jo pitkään. Avaamme seuraavaksi käytännön ja teorian suhdetta lisää opetusharjoittelun kautta.

4.2 Opetusharjoittelu käytännön ja teorian kulminaatiopisteenä

Opetusharjoittelua voidaan pitää eräänlaisena kulminaatiopisteenä, johon tiivistyy luokanopettajakoulutuksen teorian ja käytännön tasapainon haasteet. (Rantala ym. 2010.) Opetusharjoittelu on näytellyt luokanopettajakoulutuksessa aina merkittävää roolia, mutta harjoittelun määrä on kuitenkin laskenut merkittävästi viimeisen 30 vuoden aikana (Rantala ym. 2010, 63). Valmistuvat

opettajat voivat siirtyä nykyään työelämään vain 13:n viikon harjoittelukokemuksella (Maaranen 2010, 150). Vastaavasti taas esimerkiksi pro graduun on samalla suunnattu entistä enemmän resursseja (Rantala ym. 2010, 58). Juuri tähän kulminoituu opetusharjoitteluun liittyvä käytännön ja teorian problematiikka. Käytännöstä – eli harjoittelusta ja kontaktiopetuksesta – on leikattu, samalla kun teoriapainotteisemman akateemisuuden asemaa koulutuksessa on vahvistettu.

Teorian suuri määrä ja sen irrallisuus koulun arjesta on saanut opiskelijoilta negatiivista palautetta. Harjoittelut ovat taas näyttäytyneet opiskelijoille tärkeiksi, tyytyväisyyttä lisääviksi opinnoiksi. (Penttilä 2018.) Harjoittelun määrän vähentäminen näyttäytyikin opiskelijoiden kokemuksiin nähden mielenkiintoiselta. Määrän vähentämistä voidaan myös pitää yhtenä tieteellistymisprojektin ilmentymänä (Rantala ym. 2010, 63). Harjoitteluihin on myös liitetty tieteellistymisen nimissä erinäisiä tavoitteita, joiden tarkoituksena on ohjata opiskelijoita kohti tutkivaa opettajuutta. Nämä tavoitteet saattavat tuntua opiskelijoista kuitenkin liian haastavilta. Opiskelijoiden päällimmäiset huolet harjoittelussa liittyvät lähinnä arjen käytäntöjen hallintaan akateemisten tavoitteiden sijaan. (Rantala ym. 2010.)

Tutkimusorientoitunut opettajankoulutus, akateemisuuden tavoittelu ja esimerkiksi pro gradun tekeminen tähtäävät tutkimukseen perustavaan oppimiseen. Sillä halutaan saavuttaa valmiuksia, joista olisi hyötyä myös tutkielmien tekemisen ulkopuolella työelämässä. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi analyyttinen lähestymistapa asioihin sekä tutkiva ja kyseenalaistava suhde työhön. (Niemi 2010.) Toisaalta luokanopettajakoulutus itsessään tähtää myös tutkimusperustaiseen opetukseen, jossa annettavan opetuksen tulee perustua tutkimukseen ja opiskelijat oppivat tekemään tutkimusta (Räihä, Rautiainen, Nikkola 2012). Vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat kuitenkin pro gradu- tutkielman arvosanan ja aiheen sekä tutkimusmenetelmien hallinnan vähiten työllistymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Myös akateemisten taitojen vaikutus työnsaantiin koettiin vähemmän merkityksellisenä verrattuna yleisiin taitoihin ja valmiuksiin. (Rautopuro ym. 2011.)

Luokanopettajakoulutuksen tavoitteiden ja työelämän realiteettien välinen ristiriita kertoo siis työn ja koulutuksen välisestä kuilusta. Lisäksi se kuvastaa koulutuksen kohtaamia haasteita teorian ja käytännön suhteuttamisessa. Vaikka opiskelija sisäistäisi tutkimusorientoituneen koulutuksen tavoitteet, niin työnsaannissa hän ei koe näillä tavoitteilla olevan juuri merkitystä (Rautopuro ym. 2011). Kentällä vallitseva ilmapiiri voi olla liian käytäntöorientoitunut, tai sitten koulutus on liian teoriapainotteista. Opiskelija joutuu joka tapauksessa pohtimaan omaa suhdettaan käytäntöön ja teoriaan koulutuksensa aikana ja luovimaan erilaisten odotusten välillä.

4.3 Miten kaukana käytäntö ja teoria lopulta ovat toisistaan?

Edellinen alaluku avaa opetusharjoittelun ympärille rakentuvaa teorian ja käytännön vastakkainasettelua kattavasti. Opiskelijat itse kokevat harjoittelut merkityksellisiksi ja tärkeiksi, käytännön taitoja vahvistaviksi opinnoiksi (Penttilä 2018), mutta samaan aikaan koulutus on mennyt yhä akateemisempaan ja teoreettisempaan suuntaan, korostaen tutkimuksellista otetta (Rantala ym. 2010). Vastaavasti työllistymisen kannalta akateemisia taitoja ja tutkimuksellisuutta ei koeta tärkeiksi (Rautopuro ym. 2011). Työllistymisen kannalta korostuvat opettajien kokemusten mukaan vahvemmin opettajan käytännön työhön liittyvät kompetenssit, kuten ammatillinen pätevyys sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja lisäksi tutkinnon merkitys itsessään (Rautopuro ym. 2011, 322). Tutkinto tarjoaa mahdollisuuden vakituisen työsuhteeseen ja myös parempaan palkkaukseen. Käytäntöön ja teoriaan tutkinnon merkitys liittyy välineellisenä lippuna työelämään. Mikäli opiskelija ei koe saavansa tutkinnosta ammattiosaamista ja käytännön työssä tarvittavaa hyötyä, tutkinnon merkitys voi näyttäytyä hänelle vain symbolisena (Rantala ym. 2010).

Käytäntö näyttäytyy siis luokanopettajakoulutuksessa harjoitteluiden kautta koulumaailman todellisuutena, kun taas teoreettinen puoli koulutuksesta näkyy tieteellistymisenä ja koulutuksen järjestämisenä yliopistossa. Loppujen lopuksi käytännön ja teorian välisessä kamppailussa onkin kyse siitä, miten koulutus nojautuu tiedemaailmaan suhteessa opettajan arkityöhön. Näitä kahta on jo

yritetty sovittaa yhteen ainakin tavoitteiden tasolla luokanopettajakoulutuksessa. (Rantala ym. 2010.) Kasvatustieteelliset teoriat eivät ole kuitenkaan syntyneet tyhjästä, vaan niillä on vahva yhteys käytäntöön (Maaranen 2010, 152). Luokanopettajakoulutuksen ongelmana onkin, miten tämän yhteyden saa näkyväksi opiskelijoille asti. Heille käytännön ja teorian välillä näkyy olevan edelleen syvä kuilu. (Penttilä 2018; Rantala ym. 2010.) Teoria ei näytä sopivan luokanopettajakoulutukseen luonnollisesti, vaan se näyttäytyy irrallisena. Irrallisuus ei välttämättä tarkoita pelkästään teorian vastaamattomuutta käytäntöön, vaan sillä voidaan tarkoittaa myös teorian opettamista konkreettisesti erillisenä ”aineena”. Tällöin teoria on myös fyysisesti erillään käytännöstä, sillä sitä opetetaan erikseen teoreettisilla kursseilla, kuten tutkimusmenetelmäkursseilla. (Räihä ym. 2012.)

Yksi ratkaisu ongelmaan voisi olla pro gradun hyödyntäminen käytännön ja teorian yhdistäjänä. Jos tutkielman teossa korostettaisiin käytännön näkökulmaa esimerkiksi opetuskokeilujen avulla, voitaisiin käytännön ja teorian välistä suhdetta vahvistaa. Koulumaailman aitoja ongelmia tutkittaessa päästäisiin lähemmäs käytännön työtä. Näin tutkielman tekeminen ei näyttäytyisi välttämättömänä pahana, vaan pikemminkin käytännön ja teorian välisenä siltana, jonka avulla käytännön teoretisointi voisikin tuntua luontevalta. (Maaranen 2010.) Toinen ratkaisu voisi löytyä esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa lanseeratusta integraatiokoulutuksesta luokanopettajaopiskelijoille. Integraatiokoulutuksessa – nimensä mukaisesti – teoria pyritään integroimaan osaksi koulutusta. Tällöin teoriaa ei integraatiokoulutuksessa varsinaisesti opeteta erikseen, vaan se toimii kaiken opetuksen luontaisena pohjana. Esimerkiksi opetusharjoittelussa tämä tarkoittaa opetuksen tietoista perustamista teoriaan. (Räihä ym. 2012.)

Keinoja käytännön ja teorian välisen kuilun kaventamiseksi siis löytyy. On kuitenkin epätodennäköistä, että kummallakaan yllä kuvatulla mallilla voitaisiin täysin päättää keskustelu käytännöstä ja teoriasta. Kokemus käytännön ja teorian merkityksestä koulutuksessa on kuitenkin lopulta hyvin yksilöllinen. Yhden oikean vastauksen löytäminen sopivaan käytännön ja teorian määrään voikin olla

vaikeaa. Integraatiokoulutus ja tutkielman käytännöllistäminen ovat kuitenkin varteenotettavia vaihtoehtoja dilemman ratkaisuun.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyyttä heidän omien kokemustensa kautta. Tämän lähtökohdan pohjalta muodostimme kolme tutkimuskysymystä, kartoittaaksemme monipuolisesti opiskelijoiden opintotyytyväisyyttä eri näkökulmista. Tutkimuksen tarkoitus on syventyä opintotyytyväisyyteen ilmiönä päästämällä opiskelijat kertomaan vapaasti kokemuksistaan.

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on tyytymättömyydestä ja tyytyväisyydestä opintoihinsa?
2. Mihin luokanopettajanopiskelijat ovat tyytymättömiä opinnoissaan?
3. Mihin luokanopettajanopiskelijat ovat tyytyväisiä opinnoissaan?

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen haastattelututkimus, koska halusimme selvittää millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opintotyytyväisyydelle. Laadullisella tutkimuksella voidaan tarkastella ihmisten kokemuksia ja merkityksenantoja, joten meille oli luonnollista toteuttaa tutkimuksemme noudattamalla näitä periaatteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tarkoituksenamme on siis päästä kiinni opintotyytyväisyyteen ilmiönä löytämällä sen taustalta nimenomaan yksilöiden omia kokemuksia aiheesta. Tämän tavoitteen täyttämiseksi fenomenologia tutkimusfilosofisena otteena sopii käyttöömme hyvin. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat juuri yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset ja merkityksenannot, joiden kautta pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Fenomenologia tarkasteleekin nimenomaan inhimillisen elämän ilmiöitä. (Laine 2018.) Opintotyytyväisyys ilmiönä on hyvin inhimillinen ja kokemuserustainen. Opintotyytyväisyyttä mitatessa on luontaista keskustella myös opetuksen järjestämisen kehittämistarpeista. Ymmärtääksemme kehittämistarpeita paremmin, tarvitsemme kuitenkin tietoa opetukseen osallistujien suhtautumisesta opintoihin (Laine 2018). Tarkastellessamme opiskelijoiden autenttisia kokemuksia opinnoistaan, tuomme samalla ilmi kehitystarpeita ja ongelmakohtia. Näin ollen toteutamme fenomenologisen tutkimuksen perimmäistä tarkoitusta lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2018).

Mitä pidemmälle aineiston analyysi ja tutkimuksen tekeminen eteni, sitä enemmän havaitsimme aineistossamme nousevien kokemusten poikkeavuuden toisiinsa nähden. Näin ollen tarkensimme tutkimussuuntaustamme kohti fenomenografista metodologiaa. Fenomenografia tavoittelee fenomenologian tavoin myös yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eroavaisuutena näissä kahdessa on tosin se, että fenomenologia pyrkii pääsemään yleisesti kiinni ihmisten kokemuksiin ja käsityksiin, kun taas fenomenografia tarkastelee käsitysten eroavaisuutta. Vaikka fenomenografia on yleisesti mielletty nimenomaan käsitysten tutkimiseen sopivaksi, sovelsimme sitä tutkimuksessamme kokemusten eriävyyden tarkasteluun. Tutkimuksemme siis yhdistelee fenomenologian laajempaa tutkimusfilosofista suuntausta kokemusten tulkinnasta fenomenografian spesifimpään kokemusten erilaisuuden tarkasteluun. (Laine 2018; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kuvaamme tuloksissa tarkemmin, miten esimerkiksi yhteisöllisyyttä kuvattiin hyvin eri tavoin, sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä lisäävänä tekijänä.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksemme aineiston keräsimme teemahaastattelulla, menetelmän tarjotessa meille sopivan objektiivisen aseman haastattelutilanteissa. Teemahaastattelussa pystyimme myös antamaan haastateltavalle selkeästi eniten tilaa kertoa kokemuksistaan avoimesti. Teemahaastattelu ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu, vaan asioita voidaan käsitellä siinä järjestyksessä, kun haastateltava niitä tuo ilmi (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Koska halusimme perehtyä ilmiöön syvällisesti, oli meille tärkeää, että pystyisimme tarvittaessa kysymään tarkentavia kysymyksiä haastateltavalta tai tarkistamaan olimmeko ymmärtäneet haastateltavaa hänen tarkoittamallaan tavalla. Näihin tarkoituksiin joustava teemahaastattelu antoi meille parhaat edellytykset.

Itse haastattelut toteutimme Tampereen yliopiston Virta-rakennuksen seminaarihuoneessa, jossa ei ollut minkäänlaisia ylimääräisiä ärsykeitä ja häiriötekijöitä. Pidimme myös tärkeänä, että tila olisi rauhallinen ja yksityinen, jotta haastateltava uskaltaisi puhua myös hieman arkaluontoisemmista asioista. Haastattelutilanne itsessään oli rento ja avoin, mutta säilytimme kuitenkin sopivan formaalin rakenteen ja otteen läpi haastattelujen. Olimme kaikissa haastatteluissa molemmat läsnä, mutta vuorottelimme haastattelun johtamisessa. Tämä mahdollisti sen, että päävastuusta vapaana oleva pystyi keskittymään kokonaisuuteen ja nostamaan olennaisia asioita uudelleen keskusteluun, jos koki sen tarpeelliseksi. Haastattelut kestivät 15–30 minuuttia riippuen asian määrästä sekä haastateltavan puhenopeudesta.

Haastateltavien etsintä ja kontaktointi on tutkimuksen työläimpiä vaiheita (Eskola ym. 2018). Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa teettämämme pienen kartoituksen ja testihaastatteluiden perusteella jokaisella opiskelijalla oli jotain sanottavaa tutkimukseemme liittyen, joten koimme, ettei haastateltavien saaminen olisi vaikeaa. Myös tarve ja halu kertoa omista kokemuksista helpottaa haastateltavien löytymistä (Eskola ym. 2018). Testihaastattelujen perusteella aihe kosketti opiskelijoita ja halu kertoa opintotyytyväisyydestä oli vahva. Etsimmekin haastateltavat luokanopettajaopiskelijat Tampereen yliopiston Virta-rakennuksen käytäviltä sattumanvaraisesti, jolloin haastateltaville ei jäänyt aikaa

muodostaa valmiita vastauksia vaan kokemukset ja tunteet olivat autenttisia. Täyttä sattumanvaraisuutta rajoitti se, että halusimme haastateltaviksi 3.-5.vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita, koska uskoimme heillä olevan tarpeeksi kokemusta ja näkemystä luokanopettajan opinnoista. Pyrimme tekemään haastatteluja sellaisina päivinä ja kellonaikoina, jolloin olisi mahdollisimman paljon opiskelijoita liikkeellä. Lopulta saimme haastatteluun kuusi opiskelijaa, joista osa oli kandidaatin tutkinnon loppuvaiheessa ja osa maisterivaiheessa. Kasvotusten tehty kutsu haastatteluun oli tehokas ja toimiva. Saimme muutamien tuntien sisällä riittävän määrän haastateltavia ja kieltäytyjiä oli vähän.

Heti kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen aineisto alkoi osoittaa saturaation merkkejä. Opiskelijat puhuivat samoista aiheista, vaikka heidän kokemuksensa olivat toisiinsa nähden poikkeavia. Kuudennen haastateltavan kohdalla koimme, että olimme saavuttaneet riittävän saturaation. Haastatteluissa toistui samat teemat ja aihealueet, joten totesimme kuuden haastattelun olevan tarpeeksi (Eskola & Suoranta 1998). Näin ollen pystyimme aloittamaan aineiston analysoinnin, jota avaamme seuraavaksi prosessina tarkemmin.

5.4 Analyysi – teemoittelusta tyypittelyyn

Aloitimme tutkimaan aineistoa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, joka on hyvä tekniikka, kun halutaan saada perustietoa tutkittavan ilmiön luonteesta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tarkoituksenamme oli siis saada tätä perustietoa opintotyytyväisyydestä opiskelijoiden kokemusten kautta. Pyrimme siihen, että antaisimme aineiston puhua puolestaan. Olikin luontevaa etsiä vastauksia tutkimuskysymykseemme opiskelijoiden omista kokemuksista. Analyysiamme ohjasi fenomenografinen tutkimusote, jossa merkityksellistä on autenttisten käsitysten eriävyys ja niiden tulkinta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tästäkin lähtökohdasta käsin aineistolähtöinen tarkastelu sopi tutkimukseemme hyvin.

Lähdimme siis aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteiden avulla etsimään aineistostamme yhtäläisyyksiä ja eroja (Saaranen-Kauppinen &

Puusniekka 2006). Sisällönanalyysiamme ohjas haastattelun pääteemat tyytyväisyys ja tyytymättömyys. Näiden kahden teeman pohjalta aloimme jaotella aineistoa. Tarkastelimme, millaiset kokemukset olivat lisänneet opintotyytyväisyyttä ja mitkä taas vähentäneet. Samalla käytimme tässä vaiheessa analyysia kvantifiointia apuna löytääksemme aineistosta keskeisiä sisältöjä ja saadaksemme tuntumaa tekstin sisällön hallintaan (Eskola & Suoranta 1998, 118–119).

Löysimme aineistosta kvantifioinnin avulla keskeiset opintotyytyväisyyteen liittyneet teemat. Näin ollen tässä kohtaa analyysia käytimme teemoittelua aineistomme jäsentelyyn (Eskola & Suoranta 1998, 125–130). Aineistosta nousseita opintotyytyväisyyteen vaikuttaneita teemoja olivat yhteisö, huhut, asenteet, uskomukset, käytäntö ja teoria, yliopiston opetus, oman opettajuuden kehittyminen, opintojen rakenne ja sisältö. Tässä kohtaa analyysia päätimme kuitenkin kääntää asetelman päälaelleen. Teemat liittyivät opintotyytyväisyyteen, mutta opiskelijoiden näkökulmat olivat toisiinsa nähden erilaisia. Käytännössä tämä siis tarkoitti, että sama teema tuotti opiskelijoille sekä tyytyväisyyden, että tyytymättömyyden kokemuksia.

Muodostimme siis teemoista laajempia tyyppejä, jotka kuvasivat aineistoa tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden kokemusten eri ulottuvuuksissa. Nämä tyypit ovat:

1. Opettajuus
2. Yhteisöllisyys ja heimokulttuuri
3. Opinnot

Tyypittely vaatii toimiakseen aineiston teemoittelua, jotta laajempien kokonaisuuksien löytäminen on mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 131). Tyypittely toisaalta selkeytti aineistoamme ja toisaalta astuimme teemoittelusta askeleen pidemmälle tarkastelemaan aineistomme syvempiä ulottuvuuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Opettajuus- tyyppin alle sijoitimme yliopiston opetuksen ja oman opettajuuden kehittymisen. Yhteisöllisyys ja heimokulttuuri- tyyppin alle sijoitimme huhut, asenteet, uskomukset ja yhteisön. Opinnot -tyypin muodostivat käytäntö ja teoria, sekä opintojen rakenne ja sisältö.

Jokaisen tyypin alle sijoitimme vielä tyytymättömyyden ja tyytyväisyyden. Täten meidän oli yksinkertaista eritellä, minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla oli kustakin tyypistä opintotyytyväisyyteen nähden. Tämä prosessi kirkasti meille fenomenografisen tutkimusotteen käyttöä edelleen. Opiskelijoiden kokemukset olivat niin poikkeavia ja ristiriitaisia keskenään, että niistä muodostui mielenkiintoisia merkityksiä määrittelemiemme tyyppien alle puolin ja toisin opintotyytyväisyyttä. Täten tarkastelimme analyysissämme opiskelijoiden kokemusten eriävyyksiä, joka on fenomenografiassa tyypillistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kuvaamme seuraavaksi tutkimuksemme tuloksia edellä mainittujen tyyppien ja teemojen avulla.

6 TULOKSET

6.1 Opettajuus

Tässä luvussa käsittelemme luomaamme opettajuus -tyyppiä, joka kattaa yliopiston opettajat sekä oman opettajuuden ja sen kehittymisen. Opettajuus on luonnollisesti tärkeä osa luokanopettajien koulutusta, joten siihen liittyviä teemoja nousi paljon esille haastatteluista.

Oman opettajaidentiteetin kasvu oli yksi keskeisimmistä haastatteluissa nousseista teemoista, minkä voi nähdä tärkeänä, koska identiteetin rakentuminen mainitaan sekä kandidaatti-, että maisteriopintojen tavoitteissa (Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a, 2019b). Lähes kaikki haastateltavat nostivat opetusharjoittelut tärkeimpänä osana oman opettajaidentiteetin rakentumista. Harjoitteluiden koettiin antavan käytännön tietotaitoa siitä, millaista opettajan työ on. Opetusharjoitteluiden antama oppimisalusta koettiin siis tärkeänä tyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Harjoitteluissa kiiteltiin myös ohjaavien opettajien vaikutusta omaan oppimiseen, sillä heidät nähtiin ruohonjuuritason osaajina, joilla oli ajantasaisin tieto siitä, mitä opettajan ammatti todellisuudessa oli. Vastaavasti haastateltavat kokivat, että kaikki yliopiston opettajat eivät olleet täysin ajan tasalla siitä, mitä kentällä todellisuudessa tapahtui (vrt. Penttilä 2018). Tämä koettiin puolestaan tyytymättömyyttä lisäävänä tekijänä, koska yliopiston opettajien ammattitaitoon ei aina koettu voitavan luottaa.

Mahdollisuuksiin kehittää omaa ammatti-identiteettiään oltiin kokonaisuudessaan tyytyväisiä, mutta hieman varauksellisiakin mielipiteitä esitettiin haastatteluiden aikana. Osa haastateltavista olikin oivaltanut miten opettajankoulutuksen tavoitteena ei ole tarjota opiskelijoille valmiita vastauksia, vaan sen sijaan opettajaopiskelijoita kasvatetaan itsenäiseen ajatteluun ja sen kautta oman identiteetin muovaamiseen.

”Ekana vuonna muistaa sen et, kuinka mietti, että miksi me ei saada valmiita vastauksia näihin moniin kysymyksiä mitä työelämässä kohtaa. Että miksei meillä ole semmosta valmista mallipohjaa, miten kohtaat vanhemmat, vaikea oppilas tai tämmönen? Mutta nyt sitten kun on jotenkin tullut se ajatus, kun ammatillinen kasvu on tapahtunut, niin tajuaa sen, että ei tietenkään anneta mitään valmista mallia koska sehän olis vaan semmosta behavioristista oppimista, jossa opiskelija itse ei ajattele, toteuttaa vaan mallin mukaan.” (H4)

Vaikka osa haastateltavista olikin tyytymättömiä opintojen tarjoamaan ammatilliseen kehitykseen, antoivat he sen myös tavallaan anteeksi, koska kokivat oman opettajuuden kehittymisen jatkuvan vielä pitkälle työelämään.

”Työ on aivan täysin erilaista, että tota et mun mielestä se on niinku kuitenkin se aina se käytännön tavallaan työ ja kokemus, niin sit se kasvattaa tavallaan ihan sitten eri tavalla, että mun mielestä opiskelu nyt niinku vastaa niin ehkä tiettyihin tarpeisiin (...)” (H3)

Opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen onkin luonnehdittu jatkuvan koko työuran ajan, eikä opettajana ole koskaan valmis (Kari & Heikkinen 2002).

Ahola ja Olin (2000) tulivat siihen tulokseen, että opiskelu vahvistaa opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteettiä, mutta myös muovaa kuvaa tulevasta ammatista. Erityisesti harjoitteluiden roolin he toteavat olevan merkittävä tässä kehityksessä. Myös meidän keräämämme aineisto tukee tätä tulosta.

Yksi keskeinen mielipiteitä jakanut teema oli opettajuuden akateemisuus ja se, kuinka opettajan ammatin käytäntö ja yliopiston tarjoama teoreettisuus eivät kohdanneet. Tämän teeman esiin nouseminen ei sinänsä ole yllättävää, koska onhan opettajan ammatin akateemisuudesta kiistelty jo vuosikymmeniä (Niemi 2010; Rantala ym. 2010). Haastateltavat kokivat, että hyvä yliopisto-opettaja pystyi yhdistämään sekä teorian että käytännön toisiinsa, jolloin opiskelijan oli paljon helpompi hahmottaa, miksi juuri tätä asiaa käydään läpi ja mistä se johtuu. Monet haastateltavat nostivatkin esille, että opintoihin oli vaikea samaistua, jos teorian ja käytännön välille ei syntynyt vuoropuhelua, joka puolestaan lisäsi opintoihin tyytymättömyyttä. Haastatteluista kuitenkin nousi myös esille, että huonoltakin opettajalta voi oppia. Huonokin opetus voi toisaalta olla hyvä

esimerkki siitä, miten ei kannata opettaa ja se voi laittaa opiskelijan pohtimaan mitä voisi tehdä toisin.

Haastateltavat kokivat, että oman opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että he saisivat enemmän palautetta omista kurssitöistään sekä harjoitteluista. Toisaalta esimerkiksi kurssien arviointi koettiin paikoin epätasa-arvoiseksi ja täten tyytymättömyyttä lisääväksi. Vähäiseen palautteeseen liitettiin voimakkaasti tyytymättömyyttä, koska koettiin, etteivät opettajat edes välitä siitä mitä opiskelijat tekevät. Palautteen saaminen viestii opiskelijalle, että hänen työnsä on luettu ja että hänen työpanoksellaan on merkitystä (Räihä, Mankki & Samppala 2019). Tutkimusten mukaan omasta työstä saatu palaute on ensiarvoisen tärkeää esimerkiksi oman työskentelyn kehittämisen, syvällisemmän oppimisen ja ylipäätään hyvinvoinnin kannalta (Berlin 2008; Räihä, Mankki & Samppala 2019). Opiskelijoiden huoli palautteen vähyydestä on siis aitoa ja perusteltua.

6.2 Yhteisöllisyys ja heimokulttuuri

Yhteisöllisyys ja heimokulttuuri -tyypin alle sisällytimme siis huhut, asenteet, uskomukset, yhteisön ja ilmapiiriin. Haastateltavien vastausten perusteella tämän tyypin sisällöt olivat moninaisia ja samoista asioista oltiin montaa eri mieltä haastateltavien kesken. Haastateltavat korostivat useasti sitä, että yhteisöllisyydellä ei ollut täysin suoraa vaikutusta opintoihin, vaan he kokivat sen lisänä opintojen päälle. Analyysin perusteella yhteisöllä on kuitenkin paljon vaikutusta haastateltavien opintotyytyväisyyteen.

Keskeisin haastatteluista noussut ilmiö oli eräänlainen yhteisön oma ”heimorumpu”, joka toimi viestin välittäjänä yhteisön asioihin liittyen. Heimorumpu tarkoittaa sitä, miten opiskelijoiden keskuudessa leviää erilaisia ennakkokäsityksiä ja huhuja liittyen esimerkiksi jonkin yksittäisen kurssin mielekkyyteen. Haastateltavat kokivat tämänkaltaisen käytöksen seikkana, joka heikensi heidän tyytyväisyyttään opintoihinsa. Yhteisön hallitsevaa mielipidettä oli hankala sulkea pois mielestä ja se väkisinikin vaikutti myös yksittäisen opiskelijan ajatteluun, jonka voi nähdä tarkoituksena pyristellä mukana oman

heimon piirissä (Ylijoki 1998). Nämä kurssveja koskevat myytit ovat osa heimon koheesiota määrittäviä sosiaalisia normeja, jotka ovat oleellinen osa yhteisön koodiston rakentumisessa (Ylijoki 1998; Räihä 2000). Toisaalta jotkut haastateltavat kokivat myös hyvänä asiana sen, että epämieluisista opintoihin liittyvistä seikoista saattoi saada vertaistukea muilta yhteisön jäseniltä.

”Kuitenkin tässä on myös se kääntöpuoli, että on tää viidakkorummus. Että jos joku kurssi on ikävä, vaikka kaverit alkaa manaamaan sitä kurssia ja tulee se ikävä ilmapiiri, et vaikka koittaa mennä sinne positiivisesti niin kyllä huomaa sen, että ennakkoasenteet vaikuttavat ja näkee sen niiku muissa opiskelijoissa. Se voi myös lisätä sitä omaa tyytymättömyyttään kurssveja kohtaan, koska monet ajattelee asiaa näin ja se on siinä mukana.” (H4)

”Kaikki kirjoitti sitä päiväkirjaa silleen toisella kädellä humalassa tyyliin.” (H6)

Yllä olevissa sitaateissa haastateltava H4 kuvaa ensin heimorummun toimintaa osuvasti. Haastateltava H6 kuvaa taas heimorummun lopullista vaikutusta. Tietystä kurssista levinneet huhut ja ennakkoasenteet johtivat lopulta siihen, että kurssiin ei enää panostettu, vaan sitä pidettiin turhana ja merkityksettömänä.

Samalla tavalla kuin Aholan ja Olinin (2000, 155) tutkimuksessa kävi ilmi, myös meidän tutkimuksemme haastateltavat mielsivät yhteisöllisyyden hyvin positiiviseksi asiaksi. He nostivat esille, kuinka erityisesti ryhmähenki oli koettu kokonaisuudessaan hyväksi asiaksi ja nimenomaan opiskelutoverit myös lisäsivät omalta osaltaan haastateltavien omaa tyytyväisyyttä opintoihin. Haastateltavat kuvasivat yhteisön ilmapiiriä hyvin avoimeksi, joka mahdollisti erilaiset mielipiteet ja keskustelun niistäkin asioista, joista oltiin eri mieltä. Esimerkkinä hyvästä ryhmähengestä haastateltavat nostivat opintojen alkuvaiheessa tiiviisti yhdessä toimivat b-ryhmät, jotka koettiin pääsääntöisesti hyvänä asiana.

” Ja just ehkä se, että minkälainen ystäväpiiri täällä on muodostunut, sekin vaikuttaa siihen, että kokeeko sitä opiskelupaikkaa tyytyväiseksi, tämmöstä.” (H4)

Osa haastateltavista kuitenkin näki tiiviit pienryhmät ja vahvoiksi muodostuneet kuppikunnat myös opiskelua haittaavana tekijänä. Pienryhmissä tutustui vain pieneen joukkoon muita opiskelijoita, eikä välttämättä löytänyt samaistumispintaa oman pienryhmän opiskelijoiden keskuudesta. Osa

haastateltavista koki nimenomaan tyytymättömyyttä lisäävänä tekijänä sen, etteivät he pystyneet samaistumaan yhteisön sisällä vallitseviin arvoihin. Näissä tapauksissa riskinä oli, että julki tuodut mielipiteet vaikuttaisivat opiskelijan asemaan osana yhteisöä.

”No ehkä semmonen, et tuntuu, että jotku vallitsevat semmoset arvot on tosi vahvoja että sitten on vaikee semmosia omia arvoja vaikka tuoda esille.”
(H5)

Moni haastateltavien esiin nostamista seikoista voidaan katsoa liittyvän oman akateemisen heimon käytöskoodiin ja omalle heimolle ominaisiin perinteisiin. Heimorumpu ja heimon ovat arvot, joista ei saisi olla eri mieltä kuuluakseen yhteisöön, kuvaavat hyvin heimokulttuurin ilmentymistä Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. (Ylijoki 1998.) Näitä luokanopettajaopiskelijoiden heimon yhteisiä arvoja olivat tutkimuksemme valossa esimerkiksi uskontovastaisuus ja ekologiset arvot.

Omien arvojen esiintuomisen vaikeus voi toisaalta tarkoittaa myös pinnallisen konsensuksen (Karjalainen 1991) olemassaoloa luokanopettajaopiskelijayhteisössä. Pinnallisella konsensuksella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että opiskelijat jakavat yleisesti hyväksytyt toimintamallit, arvot ja roolit, joiden vuoksi yhteistoiminta on mahdollista. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan yhteisön sisällä välttämättä jaa samoja arvoja tai käsityksiä yleisesti hyväksytyyn nähden. Nämä opiskelijat eivät kuitenkaan halua tuoda omia näkemyksiään esille. Syynä voi olla esimerkiksi pelko siitä, että vaikuttaa omien eriävien näkemystensä kautta yhteisön koheesioon negatiivisesti (Karjalainen 1991, 16).

6.3 Opinnot

Kolmas aineistosta noussut tyyppi on siis opinnot itsessään. On ehkä itsestään selvää, että juuri opinnot vaikuttavat opintotyytyväisyyteen. Pyrimme seuraavaksi kuitenkin kuvaamaan opintojen vaikutusta opintotyytyväisyyteen syvemmin. Opintoihin kuuluu toisaalta opintotyytyväisyyttä hyvin vahvasti lisääviä tekijöitä, mutta vastaavasti samat tekijät saattoivat toiselle opiskelijalle merkitä

tyytyväisyyden vähentymistä. Näin ollen opintojen alle mahtuu paljon erilaisia käsityksiä ja kokemuksia siitä, mikä opinnoissa lisää ja mikä vähentää opintotyytyväisyyttä. Opinnot-tyyppin alle sijoitimme siis opintojen rakenteen ja sisällön sekä käytännön ja teorian vastakkainasettelun. Tarkastelemme ensin tuloksia opintojen rakenteen ja sisällön näkökulmasta.

Suurimmaksi tyytyväisyyttä lisääväksi tekijäksi opintojen sisällössä nousi opetusharjoittelu. Harjoittelu koettiin merkitykselliseksi ammatillisen kehityksen kannalta ja tulevan työn harjoittelu koettiin tärkeäksi. Perusharjoitteluita kuvattiin jopa koulutuksen pelastajina, jotka saivat mielipiteen koulutuksesta kääntymään positiiviseen suuntaan toisena opiskeluvuotena. Harjoitteluiden merkitys korostui koulutusta ja työelämää yhteen nivovien opintoina. Näin ollen niiden nähtiin myös tukevan työelämään siirtymistä. Aikaisempaan tutkimukseen nähden tuloksemme harjoittelun merkityksestä opintotyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä on siis yhtenäinen (esim. Penttilä 2018). Lisäksi harjoitteluiden merkitys koulutusta nivovina opintoina on jo aiemmin havaittu luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista (Laakso 2015).

Pääasiassa harjoittelut koettiin siis pelkästään opintotyytyväisyyttä lisäävinä tekijöinä, mutta aineistosta nousi myös eriävä mielipide. Eräs haastateltava koki harjoitteluiden ja koulutuksen puitteiden tarjoavan epärealistisen kuvan opettajan työn todellisesta arjesta.

”Täällä me saadaan todella hyvät valmiudet siihen, millaista opettajan työ voisi parhaimmillaan olla, et sulla on aikaa suunnitella jokainen tunti huolellisesti, hyvän tuntisuunnitelman mukaan, katsoa sitä OPSia, verrata siihen. Mut sitten ehkä ne realiteetit mitä sitten työelämässä kohdataan eivät ole samanlaisia mitä ne ovat täällä.” (H4)

Harjoittelut siis näyttäytyvät haastateltavalle toisaalta mahdollisuuksina, joissa voi rauhassa suunnitella ja pohtia esimerkiksi tulevia tunteja. Toisaalta hän kuitenkin kokee, ettei koulutus vastaa työelämän realiteetteja, jossa aikaa ja resursseja vastaavaan suunnitteluun ei välttämättä ole. Haastateltavan kokemus työelämän realiteeteista ei ole tuulesta temmattu, sillä tutkimusta opettajien kokemasta ajan riittämättömyydestä ja kiireestä löytyy viime vuosiltakin (esim. Juottonen 2018).

Tyytyväisiä opintojen rakenteessa oltiin myös monialaisiin opintoihin ja ylipäättään lähiopetukseen, joka tapahtui pienryhmissä. Monialaiset koettiin mielekkäiksi ja käytännönläheisiksi lähes kaikkien opiskelijoiden vastauksissa. Monialaisissa pääsi ”puuhastelemaan ja kertaamaan ala-asteen asioita”, kuten eräs haastateltava asian ilmaisi. Toisaalta monialaisiin opintoihin liittyi lähes jokaisen haastateltavan kohdalla myös opintotyytyväisyyttä vähentäviä kokemuksia. Nämä kokemukset liittyivät esimerkiksi siihen, että aineenhallinnan koettiin näyttävän liian suurta roolia. Haastateltavat kokivat myös monialaisten olevan välillä irrallisia tieteellisestä viitekehuksesta. Eräs haastateltavista kuvasi ongelmaa osuvasti:

”Monialaisten toimintaa ei välttämättä ohjaa esimerkiksi ne kasvatukselliset arvot ja ne tieteelliset asiat mitä me ollaan täällä opittu. Et toivois sitä, että kun vaikka meille esitellään Kaslom [peruskoulussa opettavien aineiden opinnot] kurssilla joku asia, niin sitä sitten pyrittäis sit tukemaan ja perustelemaan näillä tiedepohjan väitteillä. Et ne kulkis koko ajan silleen käsi kädessä, että se tiede ja tietopohja tukee näitä, näiden asioiden omaksumista.” (H1)

Haastateltavien kokemuksista monialaisista opinnoista näkyy siis läpi aineenhallinnan ja ainedidaktiikan välinen vastakkainasettelu, joka on ollut opettajankoulutuksessa läsnä jo pitkään (Rantala ym. 2010). Osa haastateltavista koki juuri aineenhallinnan ja paluun ala-asteen oppisisältöihin tärkeänä ja mielekkäänä. Toiset taas kaipasivat enemmän ainedidaktista näkökulmaa ja tieteellistä pohjaa monialaisiin opintoihin.

Tyytymättömyyttä lisänneeksi tekijäksi nousi opintojen pirstaleisuus. Haastateltavat kokivat, ettei heillä ole aikaa tai resursseja panostaa riittävästi esimerkiksi teoreettisiksi koettuihin aineopintojen kursseihin, sillä niiden sisällöt ovat liian laajoja.

”Siellä on liikaa tavallaan mun mielestä näitä sisältöjä. Tietyssä mielessä (...) karsisin vähemmäksi kurssisisältöjä, että ehkä käsittelisin ne asiat mitä käsitellään niin silleen syvällisemmin.” (H3)

Kiireen tuntu, laajat kurssisisällöt ja tiivis lukujärjestys aiheuttivat suorittamisen pakkoa. Tärkeimmäksi päämääräksi ei enää muodostunut oppiminen, vaan kurssisuoritusten tekeminen ajallaan. Tiivis lukujärjestys ja opintojen sijoittelu

aiheutti myös tuskastumista opiskelijoissa, jotka olisivat toivoneet enemmän aikaa syventyä kurssien sisältöön.

”Joo kyl siinä [opintojen jakautumisen epätasaisuudessa] se stressi näkyi ehkä eniten. Sitten tuli semmonen että oli niin monta rautaa tulella ja kaikilla paukku deadline, että miten siitä selviäisi? Niin se oli just aina, että yksi asia hoidettiin kerralla mikä sitten aina lisää sitä tyytyväisyyttä, kun saa jonkun asian hoidettua. Mut sitten just sitä, kun niitä asioita oli niin paljon niin tuntuu että on jatkuvassa stressikierteessä.” (H4)

Pirstaleisuus ja ajan riittämättömyys ovat olleet luokanopettajakoulutuksesta käytävässä keskustelussa läsnä jo pitkään (Rantala ym. 2010). Tilanne ei aineistomme perusteella ole kuitenkaan merkittävästi muuttunut.

Luokanopettajakoulutuksen lukujärjestelmäpainotteinen opiskelumalli (EDU-uuteen opetussuunnitelmaan siirtymien 2019) aiheuttaa siis opiskelijoille tyytymättömyyttä. Vaikka myös akateemisesta vapaudesta luokanopettajakoulutuksessa ollaan keskusteltu jo pitkään (Rantala ym. 2010), kaikkien opiskelijoiden näkökulmasta se ei vielä toteudu riittävällä tasolla. Toisaalta yksi haastateltava oli nimenomaan kokenut läsnäolovelvollisuuden tyytyväisyyttä lisääväksi ja koki sen tukevan ammatillista kasvuaan. Kokemukset akateemisesta vapaudesta ja sen merkityksestä ovatkin aineistomme perusteella hyvin yksilöllisiä.

Muita yksittäisiä opintotyytyväisyyttä lisänneitä tekijöitä opintojen rakenteessa ja sisällössä olivat puheviestinnän, kielten ja tietotekniikan kurssit. Tyytymättömiä sisällössä oltiin taas esimerkiksi ilmasto- ja tunnekasvatuksen sekä erityispedagogiikan puuttumiseen opinnoista.

Kuten jo yllä kuvatuista tuloksista voi päätellä, käytännön ja teorian vastakkainasettelu opintotyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä nousi vahvasti aineistostamme. Käytännön ja teorian suhde nousi esiin aineistossamme monessa valossa. Osa haastateltavista oli tyytyväisiä käytännön ja teorian väliseen suhteeseen koulutuksessa. Eräs haastateltava koki kasvatustieteen ja teorian merkityksen koko opettajana toimimisen perustaksi. Vastaavasti aineistosta nousi aiemmin havaittuja (esim. Penttilä 2018) tyypillisempiä kokemuksia teoriasta ja käytännöstä. Näissä kokemuksissa käytäntö ja teoria

näyttäytyivät irrallisina toisistaan ja jopa kilpailevina ilmiöinä. Vastaavasti harjoitteluiden nousu suureksi tyytyväisyyttä lisääväksi tekijäksi ja teoreettisten opintojen kokeminen ”korkealentoiseksi” kuvaavat käytännön ja teorian vastakkainasettelua opiskelijoiden kokemuksissa.

Myös opintojen rakenteeseen liittyi vahvaa käytännön ja teorian vastakkainasettelua. Opintojen alkaessa ensimmäisenä vuonna, aloittavien opiskelijoiden oli ollut haastavaa ymmärtää esimerkiksi kasvatustieteiden perusopintojen merkitystä käytännön työn kannalta. Teoreettinen alku koettiin motivaatiota laskeväksi ja liian haastavaksi. Opiskelijoilla ei vielä ollut ymmärrystä siitä, miten teoreettinen sisältö kytkeytyy käytäntöön. Hyppy käytännöstä teoriaan oli suuri, eikä kasvatustieteellisistä perus- tai aineopinnoista koettu saavan konkreettista hyötyä esimerkiksi ammatillista kasvua ajatellen. Toisaalta on syytä mainita, että eräälle opiskelijalle juuri perusopinnot ja teoreettisuus olivat tärkeimpiä tyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä. Eräs haastateltava kuvaili ensimmäisen vuoden haasteitaan seuraavasti:

”(...) mitä tulee niin kuin ensimmäisen vuoden opiskeluun niin mun mielestä esimerkiksi nämä kasvatustieteiden perusopinnot niin ne on tavallaan kyllä (...) tärkeitä osa-alueita. Ja tavallaan mä ymmärrän sen ajatuksen siinä taustalla et ne tarjoaa sen teoreettisen kehyksen siihen mihinkä sitten lähdetään noilla käytännön asioilla rakentamaan. Mutta jälleen kerran, jos tullaan siihen, että tuut opiskelemaan luokanopettajaksi ja sä haluat oppia sitä opettamista, niin se on aika raskas lähtökohta, sitten kun ensimmäiset asiat mitä sulle tulee eteen, liittyy hyvin löyhästi siihen itse opettamiseen.”
(H2)

Hän toisaalta toteaa ymmärtävänsä perusopintojen merkityksen teoreettisena kehyksenä. Toisaalta hän pitää itse opettamista tärkeämpänä ja kokee perusopintojen liittyvän hyvin löyhästi opettamiseen. Kyseinen opiskelija ja ylipäättään aineistomme kuvaakin luokanopettajaopiskelijoilla olevan edelleen vahvat odotukset ammatillisten valmiuksien kehittymisestä opinnoissa (Ahola & Olin 2000).

Käytännön ja teorian suhteen nouseminen aineistossamme opintotyytyväisyyttä määritteleväksi tekijäksi oli selvää, mutta näkökulmat aiheeseen olivat eriäviä. Haastateltavien keskenään hyvin erilaiset kokemukset käytännön ja teorian suhteesta loivat mielenkiintoista keskustelua tuloksiin.

Käytännön ja teorian vastakkainasettelu, irrallisuus ja keskustelu niiden suhteesta nousi aineistostamme esiin vahvasti, mutta niiden perusteella ei voi tehdä yleistettäviä päätelmiä siitä, millä tavoin käytäntö ja teoria tyytyväisyyteen vaikutti. Toisaalta läsnä ovat edelleen kokemukset liiallisesta teoriasta ja sen irrallisuudesta käytäntöön nähden sekä konkreettisuuden kaipuusta (Laakso 2015; Penttilä 2018). Vastaavasti aineistomme perusteella opiskelijat kokevat myös tieteelliset lähtökohdat ja teorian merkityksellisiksi, käytäntöä tukeviksi tekijöiksi. Tämä käytännön ja teorian integraatio on toisaalta se suunta, johon opettajankoulutus on pyrkinyt (Maaranen 2010). Haastateltavien kokemukset ovat kaikki merkityksellisiä ja oikeita sinällään. Kuitenkin opettajankoulutuksen tavoitteiden näkökulmasta (Maaranen 2010), toiset vaikuttavat ymmärtäneen käytännön ja teorian suhteen paremmin kuin toiset.

6.4 Ovatko luokanopettajaopiskelijat Tampereen yliopistossa lopulta tyytyväisiä opintoihinsa?

Olemme yllä kuvanneet niitä moninaisia kokemuksia, joita luokanopettajaopiskelijoilla on opintotyytyväisyydestä. Näin ollen olemme vastanneet ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on tyytymättömyydestä ja tyytyväisyydestä opintoihinsa. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen olemme myös tuoneet vastauksia kuvaamalla, mihin opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä ja mihin tyytymättömiä. Aineistomme kompleksisuus aiheuttaa kuitenkin sen, että yleistettävien havaintojen tekeminen on haastavaa. Aineistosta on kuitenkin havaittavissa muutamia useammin toistuneita kokemuksia siitä, miksi luokanopettajaopiskelijat ovat tyytyväisiä tai tyytymättömiä opintoihinsa.

Ehdottoman tyytyväisiä ollaan opetusharjoitteluun. Useat opiskelijat toivoivat harjoittelua lisää ja sitä pidettiin tärkeänä oman ammattitaidon kehittymisen kannalta. Viisi kuudesta haastateltavasta mainitsi harjoittelun olevan tyytyväisyyttä lisäävä tekijä.

Eniten tyytymättömyyttä haastateltaville aiheutti käytännön ja teorian suhteeseen liittyvät kysymykset, jotka nousivat esiin monessa valossa. Osa toivoi

lisää käytäntöä ja vähemmän teoriaa, osa toivoi enemmän teoriaa ja vähemmän käytäntöä. Osalle taas teorian ja käytännön integraation puute näyttäytyi tyytymättömyyttä lisäävänä tekijänä. Jokainen haastateltava mainitsi jotain teorian ja käytännön suhteesta, joka oli lisännyt heidän tyytymättömyyttään.

Viimeinen haastattelukysymyksemme oli ” Jos sinun pitäisi valita vain toinen, olisitko tyytyväinen vai tyytymätön opintoihisi?”. Tämän jälkeen pyysimme haastateltavia vielä perustelemaan vastauksensa. Tarkoituksenamme oli kartoittaa Penttilän (2018) tutkimusta mukaillen, ovatko luokanopettajaopiskelijat lopulta tyytyväisiä vai tyytymättömiä opintoihinsa. Viisi haastateltavaa koki olevansa tyytyväisiä opintoihinsa ja yksi tyytymätön. Opintoihinsa tyytyväiset perustelivat vastaustaan monin tavoin. Toiset hyväksyivät, ettei mikään voi olla täydellistä ja että kokonaisuus koulutuksessa on kuitenkin kunnossa negatiivisista seikoista huolimatta. Eräs viidennen vuosikurssin opiskelija koki myös ajan kullanneen muistoja ja että huonoistakin kursseista jäi silti jotain käteen. Yksi haastateltava koki koulutukseen pääsyn ja opiskelun jo itsessään niin hienona asiana, että se tuki hänen opintotyytyväisyyttään edelleen.

Yksi mielenkiintoinen näkökulma nousee kuitenkin näkemyksestä, jossa opintotyytyväisyyden koettiin kehittyvän opintojen aikana. Kaksi haastateltavaa totesi, että mikäli heiltä olisi kysytty sama dikotominen kysymys opintotyytyväisyydestä ensimmäisenä vuotena, he olisivat todennäköisesti vastanneet olevansa tyytymättömiä opintoihinsa. Ensimmäisen vuoden opetus koettiin haastavaksi ja omaa motivaatiota koettelevaksi. Opetus ei aluksi täsmännyt opiskelijoiden odotuksiin koulutuksesta. Kuitenkin mitä pidemmälle opinnot etenivät, sitä enemmän opiskelijat alkoivat ymmärtää ensimmäisenkin vuoden merkitystä. Eräs haastateltavista kuvasi tätä ammatillista kasvua seuraavasti:

”Kun ekana vuonna tulee [opiskelemaan], niin tavallaan laitetaan se kasvatustieteen siemen itämään, joka kasvaa sitten lopulta näiden vuosien aikana hienoksi tiedon puuksi.” (H4)

Ammatillinen kasvu voi näkyä tässä tapauksessa kahdella eri tavalla. Toisaalta haastateltavilla oli tiettyjä odotuksia tulevasta koulutuksesta. Tutkimuksemme mukaan eräs tällainen odotus oli ammatillisten valmiuksien kehittyminen. Myös aikaisempi tutkimus tukee tulostamme (Ahola & Olin 2000, 50). Koulutuksen pirstaleinen alku kasvatustieteen perusopinnojen sävyttämänä (EDU- Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen 2019) tuntui haastateltavista vaikeaselkoiselta, eikä siis vastannut heidän odotuksiaan ammatillisten valmiuksien kehittymisestä. Opiskelijoille on voinut myös oman peruskoulunsa aikana syntyä tietty kuva opettajan työstä. Ehkä tieteenalapainotteinen alku ei siis vastannutkaan opiskelijoiden aikaisempaa käsitystä opettajan käytännönläheisestä työstä. Toisaalta kyseessä voi olla myös yliopistoon sosiaalistumisen haasteet. Oman paikkansa löytäminen yliopistoyhteisöistä, uudet opiskelutekniikat, kuten massaluennot, ja monet muut tekijät voivat alussa sekoittaa tulokkaan päätä (Ahola & Olin 2000.) Ensimmäisen vuoden jälkeen yliopistossa opiskelu voi alkaa itsessään jo sujua ja lisäksi toisena vuotena ammatillisten valmiuksien oppimista palvelevat perusharjoittelut. Näin ollen tyytyväisyys voi kehittyä ja kasvaa toisaalta ymmärryksen lisääntyessä ja toisaalta yliopistoon sosiaalistumisen myötä.

Toinen mielenkiintoinen ristiriita opintotyytyväisyydestä kumpuaa aineistomme määrällisestä tarkastelusta. Pyrimme haastattelussa käsittelemään tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä tasapuolisesti, mutta haastateltavat nimesivät silti huomattavasti enemmän tyytymättömyyttä lisänneitä tekijöitä opinnoistaan. Määrällinen tarkastelu vaikuttaa mielenkiintoiselta, kun sitä peilaa viimeisen haastattelukysymyksen vastauksiin. Haastateltavat saattoivat puhua todella paljon tyytymättömyyttä lisänneistä tekijöistä haastattelun aikana, mutta lopulta he päätyivät vastaamaan olevansa tyytyväisiä opintoihinsa. Eräs haastateltava pohtikin havaitsemaamme ilmiötä oma-aloitteisesti:

” Ehkä nää tyytymättömyyden näkökulmat nousevat paljon useammin esille, kun että mistä ollaan tyytyväisiä.” (H1)

Kyseessä voi tosiaan olla ilmiö, jossa haastateltavat nostavat autenttisessa, yllättäen tullessa haastattelutilanteessa enemmän negatiivisia kuin positiivisia

asioita esiin. Tälle negatiivisten asioiden paremmalle muistamiselle löytyy myös tieteellistä näyttöä psykologiasta (esim. Kenzinger 2007). Toisaalta kyseessä voi olla negatiivisten asioiden paremman muistamisen lisäksi haastateltavan ajatusten jäsentyminen (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelun aikana on pohdittu suhtautumista opintoihin, jolloin lopulta negatiivisista kokemuksista huolimatta koetaan olevan niihin tyytyväisiä.

Tämän osion otsikon kysymykseen meillä ei ole siis antaa yleistettävää vastausta. Toisaalta siksi, että tutkimuksemme on toteutettu laadullisesti pienellä otannalla. Toisaalta siksi, että haastateltavien kokemukset eivät ole yhtenäisiä ja välillä jopa ristiriitaisia omankin haastattelun sisällä. Selvää on kuitenkin, että sekä tyytymättömyyttä, että tyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä löytyy Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta.

7 POHDINTA

Taulukkoon 1 on koottu aineistosta nousseita yleisimpiä opintotyytyväisyyteen vaikuttaneita tekijöitä. Taulukon tarkoitus on selkeyttää haastateltavien kokemusten ristiriitaisuutta ja eriävyyttä.

	Tyytyväinen	Tyytymätön
<i>Opettajuus</i>	Yliopiston opettaja asiantuntijana	Yliopiston opettaja ei yhdistä käytäntöä ja teoriaa
	Koulutus antaa tilaa omalle ajattelulle	Koulumaisuus, ei dialogia opettajan ja opiskelijan välillä
<i>Yhteisöllisyys ja heimokulttuuri</i>	Tiivis yhteisö	Heimorumpu, yhteisön huhut ja ulkopuolelle jääminen
	Ryhmähenki, avoin ilmapiiri	Kuppikunnat, suvaitsemattomuus
	Heimon arvot ohjaavat toimintaa	Heimon arvoja ei koeta omiksi
<i>Opinnot</i>	Opetusharjoittelu	Opetusharjoittelun vähyys
	Tieteellinen perusta	Liika tieteellisyys
	Opintojen käytännönläheisyys	Opintojen liiallinen käytännönläheisyys

TAULUKKO 1. Opintotyytyväisyyteen vaikuttaneita tekijä

Yhtenäisiä ja selkeitä tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä lisänneitä tekijöitä on siis haastavaa todeta aineistostamme, sillä haastateltavien kokemukset rakentuvat hyvin yksilöllisesti kolmen rakentamamme tyyppin ympärille. Tämä on toisaalta laadulliselle tutkimukselle ominaista, sillä pienellä otannalla yleistysten tekeminen voi olla hankalaa (Eskola & Suoranta 1998). On kuitenkin selvää, että kaikki löytämämme kolme tyyppiä opettajuus, yhteisöllisyys ja heimokulttuuri sekä opinnot kytkeytyvät opintotyytyväisyyteen vahvasti. Tutkimuksemme suurin anti onkin kokemusten erilaisuus. Ne tuottavat määrälliseen tutkimukseen

nähdessä uutta syvempää tietoa siitä, miten moninaiset tekijät opintotyytyväisyyteen vaikuttavat.

7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Oman opettajuuden kehittyminen ja ammatillisen kasvun kokeminen koulutuksessa ovat tärkeitä tekijöitä opintotyytyväisyyden muodostumisessa. Yliopisto-opettajien tulisikin tukea opintotyytyväisyyden kasvua tarjoamalla opiskelijoille heidän odotustensa mukaisia mahdollisuuksia kehittää persoonallisuuttaan ja opettajuuttaan (Ahola & Olin 2000, 50). Mikäli yliopisto-opettajat eivät kykene tarjoamaan opiskelijoille näitä elementtejä ja opetusmenetelmät koetaan toimimattomiksi ja vanhanaikaisiksi, on riskinä opintotyytyväisyyden vähentyminen. Yliopiston henkilökunnan rooli luokanopettajaopiskelijoiden opintotyytyväisyydessä nousee siis yllättävän suureen asemaan. Yliopisto-opettajat voivat alansa asiantuntijoina toisaalta kasvattaa ja vahvistaa opintotyytyväisyyttä, mutta toisaalta heidän toimintansa voi myös vähentää sitä merkittävästi. Kokemus hyvästä ja huonosta opettajankouluttajasta on toki yksilöllinen ja kaikkien miellyttäminen lienee mahdotonta. Yliopisto-opettajien roolia luokanopettajakoulutuksessa ei silti sovi vähätellä. Luokanopettajaopiskelijat peilaavat omaa opettajuuttaan koulutuksessa yliopiston opettajiin (Kari & Heikkinen 2002) ja heidän toiminnallaan on myös konkreettinen vaikutus opiskelijoiden opintotyytyväisyyteen. Ei ole siis yhdentekevää, mitä yliopisto-opettajat tekevät. Heidän tulee seurata aikaansa ja olla myös perillä siitä, mitä kentällä tapahtuu. Pelkästään tieteellinen osaaminen ei riitä (Ahola & Olin 2000), vaan yliopisto-opettajien tulee myös olla pedagogisesti kyvykkäitä tuottamaan ajankohtaista teoriaa ja käytäntöä yhdistelevää opetusta opiskelijaystävällisessä muodossa. Opettajiksi opiskelevilla on siis oikeus saada ajantasaista koulutusta, että heillä olisi mahdollisimman hyvät edellytykset pärjätä työssään (Kari & Heikkinen 2002).

Yhteisöllä ja luokanopettajaopiskelijoiden heimolla on myös vahva yhteys opintotyytyväisyyteen, vaikka opiskelijat eivät aina mielläkään niitä suoraan

opintotyytyväisyyteen vaikuttavaksi. Toisille tiivis yhteisö näyttäytyy vahvana motivaation lisääjänä ja toisille se voi tarkoittaa lukkiutumista tiettyihin toimintamalleihin ja ulkopuolisuuden tunteita. Yhteisöllisyyteen ja heimokulttuuriin liittyy erityisen paljon toisistaan poikkeavia kokemuksia. Avoin yhteisö näyttäytyi toisille tyytyväisyyttä lisäävänä turvapaikkana, jossa yhteisesti jaetut arvot ohjaavat toimintaa. Toisille taas nuo yhteiset arvot, kuten uskontovastaisuus, näyttäytyivät tyytymättömyyttä lisäävänä tekijänä, kun yhteisö koettiin suvaitsemattomana.

Kokemukset koulutuksesta ja opintotyytyväisyydestä eivät synny tyhjästä, eivätkä puhtaasti vain yksilön näkökulmasta. Yksilön merkityksenannot ja kokemukset syntyvät suhteessa omaan yhteisöön, jonka kanssa hän jakaa tiettyjä yhteisiä piirteitä tai tapoja. (Laine 2018.) Luokanopettajaopiskelijat ovat aikaisemman tutkimuksen (esim. Ahola & Olin 2000) mukaan hyvin homogeeninen ryhmä ja myös oma aineistomme antoi osviittaa yhteisesti jaetuista arvoista ja odotuksista. Toisaalta kyseessä voi olla myös Karjalaisen (1991, 16) esiin tuoma pinnallinen konsensus, johon tartuimme tulossiossa. Yhteisö voi olla näennäisesti yhtenäinen, mutta todellisuudessa eriävät käsitykset ja intressit voivat vaikuttaa negatiivisesti yhteisön koheesioon, joten niitä ei haluta tuoda esiin (Karjalainen 1991). Osa haastateltavista oli selvästi hyväksynyt yhteiset arvot ja toimintamallit osaksi yhteisön toimintaa, mutta osa esitti myös kritiikkiä esimerkiksi yhteisön vahvoja arvoja kohtaan. Jäimme pohtimaan muutaman haastateltavan vastauksia, jotka kokivat yhteisön ehdottoman lämminhenkiseksi ja tyytyväisyyttä lisääväksi. Olivatko he todella ehdottoman yksimielisiä yhteisön arvojen ja toimintamallien kanssa, vai vaikuttiko oma asemamme opiskelijakollegoina ja heimon jäsenenä siihen, etteivät kaikki halunneet tuoda esiin eriäviä mielipiteitä? Opiskelija-opiskelija -asetelman vuoksi jäimme miettimään yhteisöllisyyden todellista vaikutusta opintotyytyväisyyteen. Voisiko yhteisöllisyyden ja akateemisen heimon merkitys opintotyytyväisyyteen olla ehkä jopa suurempi, kuin mitä haastateltavat antoivat ymmärtää?

Opintojen merkitys itsessään on aineistomme valossa merkittävin tyyppi, joka määrittelee opintotyytyväisyyttä. Vaikka opettaja ei olisi täydellinen tai yhteisö mielekäs, voi opintojen sisältö ja rakenne silti pelastaa paljon. Vastaavasti

hyväkään opettaja tai avoinhenkinen yhteisö ei auta, jos sisältö ei miellytä opiskelijaa. Esimerkiksi käytännön ja teorian suhteella, harjoitteluiden määrällä, opintojen sijoittelulla ja sisällöllä on merkitystä opiskelijoiden tyytyväisyyteen. Opintoihin liittyneet tekijät olivat siis pitkälti aiemman tutkimuksen kanssa yhtenäisiä (Laakso 2015; Penttilä 2018).

Ristiriitaiset tulokset käytännön ja teorian osalta ovat kuitenkin mielenkiintoisia. Koulutusta ollaan viety yhä akateemisempaan suuntaan ja harjoitteluiden määrää on vähennetty merkittävästi (Rantala ym. 2010). Haastateltavat toivovat kuitenkin lisää harjoittelua, mutta samalla pitävät tieteellistä pohjaa ehdottoman tärkeänä. Ehkä luokanopettajaopiskelijat ovat siirtyneet käytännön ja teorian mustavalkoisesta vastakkainasettelusta (Rantala ym. 2010) eteenpäin seuraavalle asteelle. Tutkimuksellisen opettajuuden ja tieteellisyyden merkitys koulutuksessa ollaan ymmärretty, mutta käytännön harjoittelua kaivattaisiin lisää oman ammattitaidon kehittymisen vuoksi. Toisaalta tämä on loogista. Tutkimuksellisen opettajuuden kehittyminen koulutuksen aikana on vaikeaa, ellei harjoittelumahdollisuuksia ole riittävästi. Ensimmäiset harjoittelut menevät kuitenkin pitkälti arjen käytäntöjen opetteluun (Rantala ym. 2010). Näin ollen tutkimuksellisen opettajuuden harjoittelulle ei välttämättä jää riittävästi aikaa, jolloin tutkimuksellista otetta opettajan työhön syvennetään vasta työelämässä. Tällöin tieteellisen teorian ja käytännön yhteys voi jäädä vielä löyhäksi, vaikka opiskelija pitäisi kumpaakin tärkeänä.

Rantala, Salminen ja Sääntti (2010) kuvasivat vuosikymmenen vaihteessa luokanopettajakoulutuksen olleen teorian ja käytännön ristiaallokossa. Olisiko mahdollista, että korkeimmat aallonharjat ovat jo taittuneet ja suunta on opiskelijoille selkeämpi? Vielä pitäisi löytää keinoja navigoida kohti lopullista määränpäättä – teorian ja käytännön integraation toteutumista luokanopettajakoulutuksessa (Maaranen 2010.)

Haasteeksi opettajankoulutuksen kannalta nousevat kuitenkin ensimmäisten opiskeluvuosien rakenne ja opiskelijoiden tyytymättömyys niihin. Tyytymättömyys ensimmäisen vuoden opintoihin vaikutti erityisen vahvalta ja motivaatiota vähentävältä. Kasvatusalan opiskelijoiden koulutuksen

keskeyttämisprosentti on kuitenkin tilastojen valossa pienimmästä päästä (SVT 2019). Näin ollen opiskelijoiden motivaatio putoaa harvemmin haastavasta ensimmäisestä vuodesta huolimatta niin alas, että se johtaisi koulutuksen keskeyttämiseen. Joka tapauksessa ensimmäisen vuoden opinnot vaikuttavat olevan luokanopettajaopiskelijoille raskaat ja keinoja taakan keventämiseksi on syytä miettiä. Tutkimuksemme valossa eräs keino voisi olla koulutuksen rakenteen muuttaminen siten, että se vastaisi paremmin opiskelijoiden odotuksia ammatillisten valmiuksien kehittymisestä. Perusopintoja voisi siirtää esimerkiksi ensimmäisen vuoden keväälle ja alku voisi olla entistä enemmän monialaispainotteinen.

Luokanopettajaopiskelijat ovat siis aikaisemman tutkimuksen (esim. Ahola & Olin 2000) valossa homogeeninen joukko. Tutkielmamme osittain tukee tätä väitettä esimerkiksi aiemmin kuvaamamme vahvan yhteisöllisyyden kautta. Toisaalta tutkielmamme ja viimeaikaisen tutkimuksen (esim. Penttilä 2018) kautta voi myös esittää kriittistä pohdintaa homogeenisuuden todellisuudesta. Toisaalta opintotyytyväisyys jakaa luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vahvasti mielipiteitä. Toiset ovat ehdottoman tyytyväisiä ja toiset ehdottoman tyytymättömiä koulutukseensa. (Penttilä 2018.) Toisaalta taas opintotyytyväisyys näyttäytyy luokanopettajaopiskelijoille hyvin moninaisena ilmiönä. Annoimme teemahaastattelussa opiskelijoille vapaasti tilaa kertoa kokemuksistaan ilman ennakko-oletuksia. Tämän tuloksena kokemukset näyttävät olevan toisistaan poikkeavia ja ristiriitaisia. Saman yhteisön tai edes saman vuosikurssin sisällä ei välttämättä jaeta samanlaisia näkemyksiä siitä, mitkä tekijät aiheuttavat tyytymättömyyttä ja mitkä tyytyväisyyttä.

7.2 Tutkijoiden reflektio

Aloittaessamme tekemään tutkimusta meillä oli omia ennakkokäsityksiä siitä, millaisiksi tutkimuksemme tulokset muotoutuisivat. Tutkimuksen edetessä kuitenkin huomasimme opintotyytyväisyyden olevan paljon monimutkaisempi ja ristiriitaisempi kokonaisuus, kuin mitä olimme alun perin ennakoineet. Tutkimusprosessin aikana meille avautui entistä laajempi ymmärrys siitä, mitä

kaikkea opintotyytyväisyys voikaan pitää sisällään. Tämä voikin olla tyypillistä nimenomaan fenomenografista otetta noudattaessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastatteluissa opiskelijoiden kokemukset yllättivät meidät monessa kohtaa ja saivat pohtimaan ilmiön syvempiä ulottuvuuksia. Toisaalta meille aukeni myös ymmärrys laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuudesta (Eskola & Suoranta 1998). Vaikka aineistomme tarjosi myös tukea ennakkokäsityksillemme, meille aukesi myös täysin uusia näkökulmia opintotyytyväisyydestä. Asiat, joita pidimme koulutuksessamme jopa itsestään selvinä tyytymättömyyttä lisäävinä tekijöinä, näyttäytyivät opiskelijakollegoille tyytyväisyyttä vahvistavina.

Eniten ajatuksia meille tutkijoina herättivät kommentit teorian ja käytännön erilaiset näkökulmat. Erityisesti vanhempien vuosikurssien opiskelijoiden näkemykset olivat myös omaa ajattelua avartavia. Lisäksi niin sanottu negatiivinen pedagogiikka, joka tarkoittaa sitä mahdollisuutta oppia muiden opettajien ja opiskelijoiden huonoista pedagogisista ratkaisuista, oli mielenkiintoinen havainto. Jäimme pohtimaan, että tällainen ilmiö voisi olla nimenomaan opettajaopiskelijoille tyypillinen tapa oppia, koska heille on ominaista suhtautua kriittisesti saamaansa opetukseen (Patrikainen 2012).

Tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa koemme, että omat ennakkokäsityksemme aiheen ympärillä olisivat voineet helposti vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Erityisesti haastateltavien johdattelun välttäminen haastattelun aikana vaati tarkkaa sanojen asettelua. Johdattelun välttämiseksi kirjoitimme muutamat riskivyöhykkeellä olleet kysymykset paperille, jotta pystyisimme pohtimaan sanamuodot ennakkoon, ettemme sortuisi johdatteluun. Oman asenteellisuuden tunnistaminen oli oleellisessa roolissa, jotta johdattelulta voitaisiin välttyä. Tutkijatriangulaatiosta oli myös suuri apu johdattelun välttämisessä ja se mahdollisti tehokkaan kriittisyyden koko tutkimusprosessin ajan.

Aineistonkeruumenetelmämme ei ollut kaikkein tyypillisin, minkä takia pohdimme paljon, vaikuttiko ”hihasta nykiminen” jotenkin otantaamme. Haastateltavaksi valikoituminen oli sinällään satunnaista, että kysyimme

haastatteluun jokaista, jonka tunnistimme luokanopettajaopiskelijaksi. Emme kuitenkaan tunne jokaista tiedekuntamme luokanopettajaopiskelijaa, joten täysin satunnainen otantamme ei siis ollut. Olemme yllä esittäneet myös kriittistä pohdintaa luokanopettajaopiskelijoiden homogeenisuudesta. Tutkielmamme valossa on kuitenkin selvää, että eriävistä piirteistä huolimatta luokanopettajaopiskelijoilla on paljon yhteistä ja myös aiempi tutkimus tukee tätä väitettä (Ahola & Olin 2000). Erilaisella otannalla emme siis todennäköisesti olisi saaneet merkittävästi poikkeavia tuloksia. Itse haastatteluista pohdimme, että olisiko kyselylomakkeella voinut saada enemmän jäsenneiltyjä vastauksia. Huomionarvoista kuitenkin on, että haastattelujen aikana haastateltavat usein jäsentävät omia ajatuksiaan, jolloin saman haastattelun sisälle saattaa syntyä voimakkaita ristiriitoja vastausten kesken (Eskola & Suoranta 1998).

8 LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turku: Digipaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuus vaatimuksista. 986/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (Viitattu: 24.10.2019.)
- Becher, T. & Huber, L. 1990. Editorial. European Journal of Education. 25 (3), 235–240.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. The society for research into higher education & Open university press. Bury St Edmunds, Suffolk.
- Berlin, S. 2008. Innostava, lannistava, helpottava palaute - Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta. Vaasan yliopisto.
- EDU- Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen. 2019. ”Mallilukkari” Moodle-verkkoalusta. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto. (Dokumentti viety Moodlesta OneDriveen) https://tuni-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/oskari_schoning_tuni_fi/Documents/KANDI%20dokumentti/Malli-lukkari.pdf?csf=1&e=iggjLG (Viitattu: 27.10.2019.)
- Erikstad, M., Martin, L., Haugen, T., & Høigaard, R. 2018. Group cohesion, needs satisfaction, and self-regulated learning: A one-year prospective study of elite youth soccer players' perceptions of their club team. Psychology of Sport & Exercise 39, 171–178. Saatavissa: doi:10.1016/j.psychsport.2018.08.013

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–45.
- Ikonen, M. & Ruuska, H. 2015. ”Se, mitä yliopistolla tapahtuu on jotenkin niin kaukana todellisuudesta” Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria etsimässä. Tampereen yliopisto.
- Juottonen, R. 2018. Luokanopettajien työssään kokema stressi ja sen hallintaan liittyvät voimavaratekijät. Pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62708/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201902061423.pdf>
- Kallioniemi, A., Toom A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Esipuhe. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 13–24.
- Kari, J. & Heikkinen, H., L., T. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Kenzinger, E. 2007. Negative emotion enhances memory accuracy: Behavioral and neuroimaging evidence. Current directions in psychological science 16 (4) 213–218. Saatavissa: https://www2.bc.edu/elizabeth-kensinger/Kensinger_CD07.pdf
- Laakso, K. 2015. Omistautunut, innostunut, ammattitaitoinen ja kuormittunut opettaja. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn

kuormittavuudesta ja koulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin.
Pro gradu – tutkielma, Tampereen yliopisto. Saatavissa:
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201603091302>

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.
Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia
aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja
analyysimenetelmiin. PS- kustannus, 25–42.

Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida
käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari
(toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä
ja maistereita. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 147–157.

Moilanen P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Toim.
Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä.
Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.)
Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja
maistereita. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 27–50.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.
[https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+ke-](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia)
[hittämisen+suuntaviivoja+-](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia)
[+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia) (Viitattu: 1.10.2019.)

Opetushallinnon tilastopalvelu. Opiskelijapalautteet. Yliopistojen
opiskelijapalaute. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla:
<https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Opiskelijapalaute.aspx> (Viitattu:
29.10.2019.)

Patrikainen, S. 2012. Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta
matematiikan opetuksessa. Helsingin yliopisto.

Penttilä, J. 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely.
Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Helsinki. Saatavilla:

https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf (Viitattu: 15.10.2019)

- Rantala, J., Salminen J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere, 36–58.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. Kasvatus 42 (4), 316–327.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. Kasvatus 31 (4), 358–374.
- Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. 2019. Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. Yliopistopedagogiikka 26 (2). Saatavilla: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/12/kirjallisen-palautteen-merkitys/> (Viitattu: 30.10.2019.)
- Räihä, P., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2012. Critical Integrative Teacher Education (CITE) – Breaking Loose from Empty Theory and Blinkered Practice. Teoksessa J. Madalińska-Michalak, H. Niemi & S. Chong. Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe. Lodz: University of Lodz 277–290.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu: 30.10.2019.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2017. Helsinki: Tilastokeskus.

Saatavilla: http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tie_001_fi.html (Viitattu 31.10.2019.)

Tampereen ura- ja rekrytointipalvelut 2008.
http://www.uta.fi/rekrytointi/opiskelijalle_ja_tyonhakijalle/uraseuranta/opiaineekoosteet/hallintotiede/Hallintotiede.pdf (Viitattu 16.10.2019)

Tampereen yliopisto 2019. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/tutkimus-yliopistossa>
(Viitattu 24.10.2019)

Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019a. Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelma. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2019>
(Viitattu: 24.10.2019.)

Tampereen yliopiston opiskelijan opas 2019b. Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterin tutkinto-ohjelma. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto.
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2019> (Viitattu: 24.10.2019.)

Tampereen yliopiston tutkinto-ohjelma 2019. Luokanopettaja, kasvatustieteiden koulutus. Saatavilla: <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus> (Viitattu: 1.11.2019.)

UTA Tampereen yliopisto 2018.
<https://web.archive.org/web/20180725012149/http://www2.uta.fi/tutkimus> (Viitattu: 24.10.2019)

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/2004.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Pidp445832080>
(Viitattu: 24.10.2019.)

Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yliopistolaki.

558/2009.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L2P6>

(Viitattu:

24.10.2019.)

Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden tyytyväisyydestä koulutustaan kohtaan
Tervetuloa haastatteluun! Tutkimme Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden tyytyväisyyttä koulutustaan kohtaan. Tavoitteenamme on kartoittaa juuri sinun merkityksellisiä kokemuksia opintoihisi liittyen. Haastattelu toteutetaan vapaamuotoisena teemahaastatteluna.

Anonymiteettisi säilytetään ja tarvittaessa tunnistettavat piirteet häivytetään lopullisesta tutkimusraportista siten, ettei sinua ole sieltä mahdollista tunnistaa. Haastattelu nauhoitetaan tutkimusaineiston taltioimiseksi. Jos sinulla nousee mitä tahansa ajatuksia tutkimuksen aikana teemoihin liittyen otamme mielellään ne vastaan. Herääkö sinulla tässä kohtaa kysyttävää?

Luokanopettajaopiskelijat

Joona Halinen & Oskari Schöning

Haastattelulomake

Taustatiedot:

1. Vuosikurssi
2. Aiemmat korkeakouluopinnot ennen tätä tutkintoa
3. Miten opintosi ovat ylipäättään sujuneet, oletko pysynyt aikataulussa?

Teema 1. Mihin olet ollut koulutuksessa tyytyväinen?

Apukysymyksiä: (pääpaino opiskelijan avoimessa puheessa, käytetään tarvittaessa)

1. Miksi olet tyytyväinen?
2. Tarvittaessa autetaan haastateltavaa kysymällä lisäkysymyksiä koulutuksen rakenteesta ja koulutuksen vastaavuudesta työelämään.
 - a. Monialaiset
 - b. Harjoittelut
 - c. Perusopinnot
 - d. Aineopinnot
 - e. Valinnaiset
 - f. Oletko tyytyväinen koulutuksen tarjontaan työelämää varten?
 - g. Ilmapiiri, vallitseva mielipide, yhteisöllisyys ja sen vaikutus tyytyväisyyteen/tyytymättömyyteen.
3. Tarvittaessa kysytään aihekohtaisesti lisää – painopiste siinä ”miksi” johonkin ollaan tyytyväisiä

Teema 2. Mihin olet ollut koulutuksessa tyytymätön?

Apukysymyksiä: (pääpaino opiskelijan avoimessa puheessa, käytetään tarvittaessa)

1. Miksi olet tyytymätön?
2. Tarvittaessa tarkennetaan lisäkysymyksiin koulutuksen rakenteesta ja koulutuksen vastaavuudesta työelämään.
 - a. Monialaiset
 - b. Harjoittelut
 - c. Perusopinnot
 - d. Aineopinnot
 - e. Valinnaiset
 - f. Oletko tyytymätön koulutuksen tarjontaan työelämää varten?
 - g. Ilmapiiri, vallitseva mielipide, yhteisöllisyys ja sen vaikutus tyytyväisyyteen/tyytymättömyyteen.

3. Tarvittaessa kysytään aihekohtaisesti lisää – painopiste siinä ”miksi” johonkin ollaan tyytymättömiä.

Teema 3. Yhteenvetoa

1. Jos sinun pitäisi valita vain toinen, olisitko tyytyväinen vai tyytymätön koulutukseen?
2. Onko vielä jotain mitä haluat sanoa lisää, kysyä tai pohtia?